

"transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. Perfiles educativos. Vol. XXIV n.º 97-98. México: UNAM.

González Rey, F. (1997) "Epistemología cualitativa y subjetividad". Educ. Sao Paulo

González Rey, F. (2009) "Psicoterapia, subjetividad y postmodernidad". Una aproximación desde Vigotsky hacia una perspectiva histórico-cultural. Buenos Aires: Noveduc.

Jodelet, D. (1976) La representation sociale du corp. París: Cordes

Luckamnn, T. Y Berger, P. (1978) La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorortu

Moscovici, S. (1986) Psicología social. Tomo 2. Barcelona: Paidós.

Pearce, W. B. (2002) Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad. En: Nuevos paradigmas, cultura subjetividad. Coord. Dora Shintaman. Buenos Aires: Paidos

Sagastizabal, M. A. Y Pidello, M. A. (2010) "Continuidades y rupturas de la representación social del alumno en el devenir docente". Krinein 7, 107-125. Santa Fe: U. C. S. F.

Usategui Basozabal, E y del Valle Loroño, A. (2009) Escuela, familia y sociedad: la ruptura de un consenso. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos n.º 1-2. Vol. XXXIX. México: Centro de Estudios Educativos. 171-192

Wigler, M. (2002) La deconstrucción del espacio. En: Nuevos paradigmas, cultura subjetividad. Coord. Dora Shintaman. Buenos Aires: Paidos

EL PSICÓLOGO EN EL CAMPO EDUCATIVO. DEMANDAS INSTITUCIONALES: TENSIONES ENTRE LA PROPIA SUBJETIVIDAD Y LAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Paula Tarodo, Adriana Denegri
Facultad de Psicología. UNLP.

RESUMEN

La presente ponencia se enmarca en el Proyecto de Investigación: "El psicólogo en el contexto escolar: relaciones entre formación y práctica profesional". (Programa de Incentivos, UNLP, 2010-2011). La investigación apunta a caracterizar las prácticas profesionales de los psicólogos que trabajan en el contexto escolar identificando los tipos de conocimiento y saberes que se juegan en esas prácticas, así como las instancias del desarrollo profesional en las que se construyeron.

En esta ponencia nos centraremos en el análisis de los dichos de 18 psicólogos vertidos en una entrevista administrada a un grupo egresado de la UNLP (1990-2007), que actualmente se desempeñan como Orientadores Escolares en los distritos de La Plata, Berisso y Ensenada en la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

El estudio se inscribe en un enfoque de investigación cualitativo en el que cobra centralidad el estudio de casos. La indagación se realizó a través de una entrevista semiestructurada de corte genético.

Nos proponemos un análisis de la mirada de los entrevistados sobre las demandas que sitúan como institucionales. Intentaremos esbozar en qué medida resultan relevantes los siguientes ejes:

- 1) Subjetividad de los profesionales: recorte realizado en base a lo denominado trayectorias profesionales.
- 2) Identificación de aquellas teorías aportadas en la formación inicial que los entrevistados delimitan como significativas.

Los saberes que los psicólogos despliegan en sus intervenciones son de distinta índole; parten de una formación inicial sustentada en el saber académico y van conformando otros saberes que refieren como surgidos de la experiencia. Los conocimientos que se despliegan ante las demandas institucionales portan una concepción de sujeto, de escuela y otorgan sentido a las intervenciones. Saberes que deben propiciar cierta apertura a lo nuevo y que a priori no ofrecen garantía alguna respecto de las consecuencias.

El enfoque teórico que regula la práctica profesional es una compleja construcción que resulta de diferentes instancias de construcción de conocimientos (formación inicial, capacitación de posgrado, instancias de socialización, capitalización de experiencias, entre otras). Marco teórico que se propone orientar la construcción de intervenciones profesionales y que al estar inscriptas en la institución escolar deben poder conciliarse con las pautas de trabajo, coyuntura que necesariamente presentará dilemas éticos.

Este cuestionamiento no supone que la formación inicial deba agotar la complejidad de la denominada práctica profesional; al menos debiera poder visibilizar coyunturas de abordaje donde el dilema ético se torna ineludible y las tensiones no se reducen a una cuestión disciplinar o epistemológica.

Los entrevistados situaron una tensión entre los saberes que vinculan con el campo clínico y los relacionados con el campo educativo. Tensión que no sólo parece remitir al modo en que se organiza el plan de estudios de la carrera (por campos de aplicación) sino que también alude a tensiones que se dan a nivel de la subjetividad. En principio suponemos que parece presentarse cierta confusión entre campos de aplicación y extensiones de las teorías.

A partir de lo expuesto podemos delimitar que aquello denominado por los entrevistados como "demandas institucionales" es el resultado de un proceso dialéctico que los incluye y se inscribe en el modo que cada psicólogo se posiciona ante el rol de OE. En tal proceso se plasma la subjetividad de los psicólogos: sus recorridos laborales y de formación, sus elecciones, sus decisiones y sus deseos.

PALABRAS CLAVE: demandas institucionales -subjetividad -enfoques teóricos

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia se enmarca en el Proyecto de Investigación: "El psicólogo en el contexto escolar: relaciones entre formación y práctica profesional". (Programa de Incentivos, UNLP, 2010-2011). El proyecto contempla el análisis del actual Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología de la UNLP a la luz de las competencias e incumbencias del psicólogo en el campo educativo.

En esta ponencia analizaremos algunos aspectos plasmados en la entrevista administrada a un grupo de 18 psicólogos egresados de la UNLP (1990-2007), que actualmente se desempeñan como Orientadores Educativos en la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (Provincia de Buenos Aires).

En trabajos previos nos hemos detenido en los atravesamientos políticos, sociales e institucionales de las prácticas profesionales de los psicólogos escolares. En el presente intentaremos visualizar aspectos en los que se plasma la subjetividad de los profesionales así como el valor que otorgan a las perspectivas teóricas en el que dichas intervenciones se inscriben. De este modo organizamos el escrito en torno a dos ejes:

- Subjetividad de los profesionales: recorte realizado en base a instancias que han impactado en alguna medida sobre los saberes y posicionamientos de los profesionales en torno al rol.
- Teorías aportadas en la formación inicial que los entrevistados delimitan como significativas. En este sentido exploraremos la mirada retrospectiva sobre la formación inicial y paralelamente realizaremos un análisis crítico.

INTERVENCIONES Y SABERES:

Los saberes que los psicólogos despliegan en sus intervenciones son de distinta índole. Parten de una formación inicial sustentada en el saber académico y van conformando otros saberes que refieren como surgidos de la experiencia. Por otra parte está la información que establecen las pautas de trabajo (disposiciones, comunicaciones, resoluciones) y la trasmisión de lo no dicho que suele reproducirse sin que medie reflexión alguna (instituido). Conocimientos, saberes y reproducciones que se despliegan en situaciones singulares inscriptas en un contexto histórico que inevitablemente portará una visión de sí mismo, de los sujetos y otorgará sentido a las intervenciones.

Cabe destacar que no se trata de saberes acabados, necesariamente recuperan la particularidad de la situación, saberes que deben brindar cierta apertura a lo nuevo y a priori no ofrecen garantía alguna respecto de las consecuencias (y/o efectos). Por otra parte, de la configuración de la intervención también participará aquel que se suele posicionar como el que recibe la intervención. La configuración de la intervención tendrá que ver con cierta intencionalidad de quien la produce así como del posicionamiento de quien/es la reciben.

Aquello delimitable como demanda inicial conlleva cierto engaño que será necesario despejar. No se trata de un engaño deliberado sino que en tanto compromete a sujetos parlantes nos vemos conducidos a dimensionar los equívocos posibles. La dimensión de enunciado y enunciación se juega en todo intercambio humano. Ahora bien ¿qué nos proponemos abordar cuando hablamos de demanda? Estamos habituados a escuchar que se trata de "demandas institucionales", veamos que dicen los entrevistados:

"Las demandas provienen de los docentes, fundamentalmente de situaciones grupales y dificultades de aprendizaje (...) Las demandas de los directivos son de las más diversas (...) situaciones institucionales, 'favores' o situaciones que no tienen que ver con el rol específico."

"La escuela es muy clara en relación a eso, lo que le interesa a la escuela es por qué un chico no aprende (...) cuando un chico no aprende pasan un montón de otras cosas más importantes, de otro nivel de profundidad que da como resultado que no aprende. Entonces el que no aprende no es el síntoma sino el resultado de otra cosa."

"Las demandas más frecuentes como OE del equipo distrital son situaciones de muerte por accidentes en escuelas primarias y secundarias, intentos de suicidios, situaciones de exclusión educativa."

Notamos que alguien que forma parte de la institución formula un pedido de intervención en base a lo que supone le sucede a otro. Difícilmente sean los niños/adolescentes los que formulen un pedido de intervención. Quizá algo expresen que ha hecho que otro detenga su mirada y formule un pedido. Pedido que en la institución trasmite algo del orden de la urgencia. En ocasiones tendrá que ver con episodios de urgencia subjetiva (sobre todo las que se presentan en equipos distritales), otras veces será "un no saber qué hacer". En el último caso se convocará la intervención del equipo de orientación a partir de formular una demanda pero sin tener muy en claro de qué se trata. En esta situación la urgencia quizá no sea del niño/joven sino de quienes formularon el pedido de intervención. El recorrido tendrá que ver con analizar qué le está pasando a ese niño/joven sobre el que otros han formulado una demanda y al mismo tiempo habrá que lidiar con la urgencia de esos otros que reclaman la intervención y han abrochado con significantes aquello que aquel niño o joven manifiesta. La posición de los que formulan la demanda podrá funcionar como facilitador u obstaculizador. Generalmente el obstáculo reside en pretender un abordaje literal/lineal del pedido realizado. El psicólogo como OE necesariamente deberá implementar estrategias para escuchar al niño/joven, tratará de pesquisar qué está sucediendo y en caso que evalúe algo diferente a lo planteado

como demanda inicial deberá trabajar con esos otros. Por otra parte –junto al equipo interdisciplinario- deberá recortar qué puede hacerse desde la escuela. Ahora bien, ¿el análisis que hace el OE de la demanda es algo neutro? ¿se trata de algo presente allí como real que sólo debe nombrarse? ¿el docente o directivo está equivocado y los OE saben que está pasando?

El contexto actual del conocimiento claramente nos plantea que el mundo es recortado de acuerdo a los anteojos que utilicemos para mirarlo. Por lo tanto la demanda que se recorte tendrá que ver, en principio, con el marco teórico y la subjetividad de quien lee la situación.

ACERCA DE LAS SUBJETIVIDADES DE QUIENES "LEEN SITUACIONES EN LA ESCUELA"

A) Formación inicial e inserción laboral

Sobre el total de 18 entrevistados 15 obtuvieron los títulos de Licenciado y Profesor en Psicología. Los 3 casos restantes sólo cuentan con el título de Licenciado aunque poseen formación y/o capacitación docente.

Según la tipología elaborada por Pacenza, (2001) 15 accedieron a estrategias diversificadas: realizan prácticas profesionales en los ámbitos de la psicología clínica y salud mental, y a su vez docencia y/o trabajo como OE, sólo 3 se desempeñan con exclusividad en el ámbito educativo.

En la mayoría de los casos (14) existen antecedentes de inserción en el ámbito, desempeñando diversos cargos: maestra, profesores, preceptores, maestros recuperadores, maestros de grupo primario en CEC, asistente educacional (Modalidad Educación Especial).

B) Inserción y permanencia laboral en el campo educativo: consecuencias en el posicionamiento del rol (OE)

Con el objeto de encontrar cierta posibilidad de sistematizar las palabras de los entrevistados el posicionamiento con el que ingresan al campo educativo puede agruparse en torno a las siguientes situaciones:

- Inicialmente se encontraron interesados
- Aquellos que ya estaban en el campo educativo ocupando un rol diferente al de OE
- Por frustración: la mayoría de los casos que integran esta coyuntura, la frustración se configura por no cumplir la aspiración de ingreso al campo de la salud mental o práctica clínica

La forma en que se ingresa al campo si bien marca cierta singularidad y parece vincularse con el posicionamiento en torno al rol, se torna significativo la modalidad en el que cada psicólogo se ha sostenido en el mismo.

Quienes en algún momento consideran que su inserción y/o permanencia en el campo es fruto de una elección -frente a la que ha podido visualizar otras alternativas laborales- presentan un relato de su praxis diferente respecto de aquellos que están allí "por que no les queda otra" o como un reaseguro a futuro (previsión y seguridad social).

En relación a los primeros (los que eligen desempeñarse en el campo) notamos que la descripción de sus intervenciones ponen de manifiesto cierta creatividad y flexibilidad. Si bien no realizamos un estudio longitudinal, notamos que la tendencia es que con el tiempo (de mantener el mencionado posicionamiento en torno al rol), dichas características se potencian.

Lo mas complejo es el distanciamiento crítico respecto del sistema. Critica que no debe confundirse con la queja (al infinito) sobre "el sistema" que suele quedarse en la inoperancia. El riesgo delimitable en aquellos que tienen mayor antigüedad es la naturalización "del sistema". En el caso de los novatos se vincula con el desconocimiento del sistema mismo (y sus normas) y cierta dificultad por innovar a partir de un distanciamiento crítico.

En la mayoría de los entrevistados delimitamos "la dificultad en dar cuenta mediante la

palabra del proceso de intervención; en algunos casos queda capturado por la descripción administrativa y en otros se ciñe exclusivamente a lo anecdótico" (Fabbi, 2009: 6).

ACERCA DE LAS TEORÍAS QUE SUSTENTAN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES:

El marco teórico que regula la práctica profesional es una compleja construcción que resulta de diferentes instancias de construcción de conocimientos (formación inicial, capacitación de posgrado, instancias de socialización, capitalización de experiencias. Entre otras). Marco teórico que se propone orientar la construcción de intervenciones profesionales que, al estar inscriptas en la institución escolar, deben poder conciliarse con las pautas de trabajo (regulaciones pensadas en función de ciertas políticas estatales). Coyuntura que necesariamente presenta dilemas éticos.

Marco teórico que será hecho hablar por diferentes actores, así encontramos frases como "desde el psicoanálisis es posible hacer tal cosa", "desde la psicología cognitiva podemos pensar tal otra cosa". Quienes hacen uso de las teorías transmiten una interpretación de las mismas, de algún modo las hacen hablar y en nombre de las mismas parece buscarse cierto aval de la práctica. Las subjetividades inevitablemente están inmersas en los usos posibles de las teorías y desde allí configurarán las demandas así como los posibles recorridos sobre las mismas. Cabe señalar que en ocasiones el accionar se encontrará limitado (y orientado) por atravesamientos de orden político institucional.

Del total de entrevistados, como hemos señalado, un alto porcentaje no se desempeña laboralmente con exclusividad en dicho rol. La otra inserción laboral significativa (13 de 18) remite al ámbito clínico.

La palabra clínica, de modo ineludible se ha plasmado en la mayoría de las entrevistas, significativo asociado al psicoanálisis. Clínica y psicoanálisis se los ha puesto a jugar en cierta tensión con el campo educativo. Por otra parte tanto el Psicoanálisis como la Psicología Genética han sido los marcos teóricos que con mayor frecuencia se recuperan de la formación inicial. En el intento de ordenar y recortar el análisis nos ocuparemos de trabajar dicha tensión en torno a:

- A) la formación inicial;
- B) psicoanálisis y carrera de psicología.

A) Formación inicial: tensión clínico-educativo

Los entrevistados delimitaron, no sin tensiones, al psicoanálisis y la psicología genética como perspectivas teóricas abordadas en la formación inicial que se tornaron significativas al momento de la práctica profesional.

El potencial explicativo de los enfoques teóricos que se han tornado significativos son abordados en la formación inicial circunscriptos a los ámbitos en los que se han gestado. Uno a partir de una inquietud epistemológica (Psicología Genética) y el otro como formalización de una clínica (Psicoanálisis). En caso de tener mayores alcances los mismos parecen no encontrar asidero durante la formación inicial. Consideramos que así comienza a gestarse el uso ecléctico de las teorías que observamos a diario ¿Cómo se produce el salto que lleva a su utilización en las encrucijadas de la práctica?

El cuestionamiento que pretendemos introducir no supone que la formación inicial deba agotar la complejidad de la denominada práctica profesional, sería pretender un imposible. Consideramos que al menos debiera poder visibilizar coyunturas de abordaje donde el dilema ético se torna ineludible y las tensiones no se reducen a una cuestión disciplinar o epistemológica.

Por otra parte, los entrevistados situaron una tensión entre los saberes que vinculan con el campo clínico y los relacionados con el campo educativo. Explorar dicha tensión no fue un propósito de la entrevista, sin embargo, es relevante en tanto registramos su recurrencia. Consideramos que aún debemos explorar qué entienden

los entrevistados por "clínico" que por "educativo" y de allí el lugar que otorgan a las teorías. En principio suponemos que parece presentarse cierta confusión entre campos de aplicación y extensiones de las teorías.

Nos preguntamos si en el ámbito de la formación inicial se toma noticia del conglomerado de conocimientos que construye el egresado: ¿Interesa? La cuestión parece no reducirse a problemas intrínsecos del modelo de organización del plan de estudios.

B) Psicoanálisis y carrera de psicología

Respecto de la preeminencia del psicoanálisis en las carreras de psicología es posible encontrar autores que han abordado el tema como una excepción argentina alimentada por el intercambio con intelectuales franceses (Dagfal, 2009). Luciano García (2009) avanza sobre esta idea estableciendo fuertes críticas sobre tal coyuntura. Refiere que la preeminencia del enfoque psicoanalítico durante la formación inicial evitaría una formación plural que se supone debería corresponder con las habilitaciones legales. El psicoanálisis minimizaría el papel de la formación básica y científica y estructuraría la formación profesional sobre un modelo apegado a la psicopatología y la clínica. Cuestiones que remiten a: ¿el problema es del psicoanálisis o de las decisiones de la alta casa de estudios? Por otra parte es inevitable no delimitar que quien sitúa tales críticas en torno al psicoanálisis tiene una visión del mismo que debiéramos evaluar si acordamos. En principio parece plantearlo como algo homogéneo, planteo insostenible incluso frente a un análisis superficial. Asimismo parece otorgarle una omnipotencia que no le corresponde. No sólo al psicoanálisis sino a cualquier enfoque al que se le pretenda atribuir la magnitud de los problemas señalados. Implica un reduccionismo del complejo entramado de la formación inicial y deja al estudiante (y al graduado) de la carrera como un simple autómatas al que le ha quitado su capacidad de elección que parece limitarse a reproducir lo recibido.

Retomando la idea central nos preguntamos: ¿el problema es la presencia del enfoque psicoanalítico o la ausencia de cátedras que propongan una formación desde otros enfoques? Por otra parte, si por clínica entendemos al costado terapéutico del psicoanálisis nos preguntamos ¿es el único uso que puede hacerse de este enfoque?

Quizá la cuestión no pase por cargar de reproches al psicoanálisis, que parece ser el chivo emisario de problemas más amplios. Quizá se deba interrogar por qué el psicoanálisis se sostiene en la formación y por qué los graduados siguen optando por dicho enfoque. ¿Es el único enfoque que se ofrece o es el que los graduados eligen? ¿Se lo estudia tan exhaustivamente como se menciona o es uno de los pocos enfoques que se presenta ante los estudiantes como riguroso? Por otra parte, el planteo que hemos recuperado parece suponer que quien opte por dedicarse a la clínica psicoanalítica contaría con mayores herramientas aportadas en la formación inicial. Sería interesante explorarlo.

Los interrogantes insisten: Qué debe tenerse en cuenta para organizar la currícula de una carrera ¿Criterios propios de la academia y organización disciplinar? ¿Requerimientos del mundo del trabajo? ¿Modelo de país y requerimientos de la sociedad? ¿Se trata de cuestiones excluyentes?.

CONCLUSIÓN

En función del recorrido realizado pudimos delimitar que aquello denominado por los entrevistados como "demandas institucionales" es el resultado de un proceso dialéctico que los incluye y se inscribe en el modo que cada psicólogo se posiciona ante el rol de OE. En tal proceso se plasma la subjetividad de los psicólogos -no sólo sus recorridos laborales y de formación- sino sus elecciones, sus decisiones y sus deseos.

Notamos que entre los psicólogos que delimitan alguna dimensión de elección personal en este ámbito de inserción laboral presentan un relato de la propia práctica profesional con mayor flexibilidad y creatividad respecto de aquellos que están en el

"sistema" frente a una fallida inserción en otros ámbitos laborales. Asimismo pudimos delimitar que la mayoría de los entrevistados presentan estrategias laborales diversificadas. La inserción en el ámbito clínico se presentó como el más significativo. Tensiones subjetivas en torno al ámbito clínico que se expresaron en el plano de los saberes y elecciones de enfoques teóricos. La integración de saberes se expresó en términos de "tensión clínico-educativo", aquellos saberes que se ponen a jugar en el ámbito de la clínica se recuperan con tensiones en el ámbito educativo. Dicha tensión parece recuperar aquella que se produce durante la formación inicial en tanto que la currícula se organiza en base a campos de aplicación. Notamos entre los entrevistados cierta confusión entre saberes, enfoques teóricos y ámbitos de aplicación. Confusión que se expresó en un rígido uso de las teorías y conocimientos profesionales.

Confusiones y obstáculos de la práctica profesional que nos señalan la distancia entre la formación inicial y las encrucijadas de la práctica. Tensiones que van más allá del modelo de organización del plan de estudios y nos proponen un miramiento en torno a las políticas y decisiones institucionales.

Bibliografía

- Compagnucci, E.; P. Tarodo; Denegri, A.; Iglesias, I. (2011) "Conocimiento profesional del psicólogo en situaciones de Alta complejidad" III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología. UBA
- Dagfal, A (2009): Entre Paris y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966). Buenos Aires. Paidós.
- De la Vega, E. (2009) La intervención psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar. Buenos Aires. Noveduc
- Denegri, A.; Fabbi, V., Lescano, M., Palacios, A. (2010): "El psicólogo en el contexto escolar: formación y práctica profesional". Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología.
- Erausquin, C. Y otros. (2005) "Modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados, de distintos agentes educativos: conquistas y desafíos en la formación de psicólogos en el siglo XXI" .Segundo Congreso Marplatense de Psicología. Facultad de Psicología. UNLP.
- Fabbi, M., Lescano, M. Palacios, A. Szychowski A. (2011) "El proceso de profesionalización del psicólogo en el ámbito educativo: estudio de graduados de la UNLP". III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología. UBA
- García, L. (2009): "La disciplina que no es: los déficit en la formación del psicólogo argentino". Revista Psiencia, 1, 12-23.
- Pacenza, M. (2001) Tipología de la inserción laboral de los psicólogos: Campo, Estrategias y prácticas laborales. 5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.
- Shön, D. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona. Paidós.