

**EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO
EN EL CAMPO EDUCATIVO: FORMACIÓN, CONTEXTOS
Y PRÁCTICA PROFESIONAL**

*Elsa Compagnucci**
*Paula Cardós***
*Carina Scharagrodsky****
*Adriana Denegri*****
*Irina Iglesias******
*Andrés Szychowski******
*María V. Fabbi******
*Maia Lescano******
*Adriana Palacios******

* Psicóloga Educacional. Docente de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: ermarch@way.com.ar.

** Licenciada en Psicología. Docente de Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología y Psicología y cultura en el proceso educativo, Facultad de Psicología, UNLP.

*** Licenciada en Psicología. Docente de Psicología General, Facultad de Psicología, UNLP.

**** Licenciada en Psicología. Docente de Psicología y cultura en el proceso educativo y Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UNLP.

***** Licenciada en Psicología. Docente de Psicología y cultura en el proceso educativo y Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UNLP.

***** Licenciada en Psicología. Docente de Planificación didáctica y práctica de la enseñanza en Psicología, Facultad de Psicología, UNLP.

***** Licenciada en Psicología. Docente de Planificación didáctica y práctica de la enseñanza en Psicología, Facultad de Psicología, UNLP.

***** Licenciada en Psicología. Docente de Planificación didáctica y práctica de la enseñanza en Psicología y Psicología y cultura en el proceso educativo, Facultad de Psicología, UNLP.

***** Licenciada en Psicología. Docente de Planificación didáctica y práctica de la enseñanza en Psicología, Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

El Proyecto de Investigación “El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo: estudio de graduados de la U.N.L.P.; su inserción en el campo educativo”¹ se configura a partir de los estudios sobre la formación de los profesores en psicología que realizamos previamente.² Ellos nos fueron situando en el proceso de construcción del conocimiento profesional tanto en profesores como en psicólogos que ejercen la docencia, visualizando el papel que en dicho proceso asumen los conocimientos construidos en los ámbitos académico y profesional y la relación entre ambos.

Desde esta perspectiva, consideramos relevante centrar la investigación en la construcción del conocimiento profesional del psicólogo graduado en la UNLP. Delimitamos el campo educativo como el contexto para estudiar dicho proceso, pues observamos que, en forma creciente, los licenciados en Psicología y los estudiantes próximos a graduarse optan por culminar el profesorado con el propósito de insertarse laboralmente en dicho campo.

El objetivo central de la investigación es estudiar el desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo que se desempeña en el campo educativo. Focalizamos en el proceso de profesionalización como proceso de formación y cambio en las maneras de ser y estar en la profesión. Entendemos que el mismo se estructura a partir del conocimiento práctico, se basa en el sentido-significado que se le da al trabajo y supone los conocimientos que guían las acciones-intervenciones, la interacción con el contexto en el que se interviene y las formas que asume el ser y estar en la profesión que lo convierten o no en un profesional competente.

Para ello consideramos relevante tanto problematizar el campo de la Psicología Educativa como disciplina y profesión, como reconstruir la historia en torno a la formación de los psicólogos en la UNLP con especificidad en el área educacional, teniendo en

¹ Programa de Incentivos, UNLP (2008-2009).

² Proyecto: “La enseñanza y el aprendizaje de la psicología: estudio de la práctica docente en profesores y principiantes”. Programa de Incentivos, UNLP (2004-2007).

cuenta las representaciones/valoraciones que el propio psicólogo y otros agentes construyen sobre el ejercicio profesional en el campo educativo.

El proyecto se inscribe en un enfoque de investigación cualitativo. La lógica que se intenta seguir es de comprensión e interpretación a partir de situar un objeto, el desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo.

Palabras clave: conocimiento profesional, psicólogo, campo educativo, profesionalización.

Abstract

The Investigation Project called: “The development of the psychologist’s professional knowledge: A study of graduated of the U.N.L.P.; their insert in the educational field” is elaborated from the studies on the formation of the psychology professors that we have been carrying out previously and which located us in the construction process of the professional knowledge in professors and psychologists that are exercising teaching, visualizing the paper that built knowledge assume in the academic and professional environments and the relationship between them in this process.

From this perspective we consider the construction of the psychologist’s professional knowledge graduated in the UNLP the focus of our investigation. The educational field is defined as the context to study this process because we observe that an increasing number of the Psychology graduated and the students next to graduate opt to finish the University with the intention of having a labor insertion in this field.

The central objective of the investigation is to study the professional knowledge development of the psychologists who work in the educational field. Our focus is in the professional process as a formation and transformation process in the way of being and staying in the profession. We understand that the mentioned process is structured from the practical knowledge, it is based on the sense-meaning that is given to the work and it supposes the knowledge

that guide the action-interventions, the interaction with the context in which a professional intervenes and the ways that being and staying in the profession assume in order to convert him/her or not in a competent professional.

It is important for us to consider the Educational Psychology field as a discipline and a profession such as reconstructing the history around the UNLP psychologists formation with their specificity in the educational area, keeping in mind the representations / valuations that the own psychologists and other agents build on the psychologist's professional exercise in the educational field.

The project registers in a qualitative investigation approach. Comprehension and interpretation are the followed logic in order to locate an object: the development of the psychologist's professional knowledge.

Keywords: professional knowledge, psychologist, educational field, professional process.

Nos proponemos aquí dar cuenta de la labor realizada en el marco del proyecto “El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo: estudio de graduados de la U.N.L.P.; su inserción en el campo educativo”, tomando como eje para el estudio el proceso de profesionalización de dichos profesionales.

Por un lado, se ha intentado problematizar el campo de la Psicología Educacional a partir del análisis de su recorrido histórico, la génesis y el desarrollo de los paradigmas que definieran su carácter de disciplina científica y dieran lugar al surgimiento de diversos modelos de intervención y prácticas psicoeducativas. Ello, considerando que el análisis de las rupturas y cambio de paradigmas a través de los cuales se fue configurando el desarrollo epistemológico y metodológico de la disciplina permitiría visualizar las repercusiones que dicho desarrollo disciplinar produce en la formación del psicólogo.

Por otro lado, hemos focalizado en el proceso de profesionalización de los psicólogos graduados en la UNLP a la luz de una particular configuración a nivel local, tanto del campo psicológico como

educativo en distintas épocas. Para ello, hemos tenido en cuenta que, según Pacenza (2001), existen en el caso de los psicólogos, lógicas propias del campo de la psicología que resultan efecto de determinados condicionantes y que influyen en sus prácticas, incidiendo de manera particular en su proceso de desarrollo profesional.

Finalmente, intentamos identificar las competencias que los psicólogos fueron construyendo en las instancias de formación para la inserción en el campo educativo, a partir de la indagación y reflexión de los mismos en relación con las demandas profesionales específicas y los modos de abordaje y resolución en respuesta a dichas demandas.

Asimismo, ahondamos en el análisis de las representaciones construidas en relación con el quehacer del psicólogo que se inserta en el campo educativo, tratando de mostrar cómo la dinámica propia de las relaciones entre los distintos agentes del campo determina las formas de actuar, pensar y sentir de estos profesionales.

La Psicología Educacional

La conceptualización y caracterización de la Psicología Educacional nos enfrenta tanto a la ambigüedad como a la complejidad que supone esta disciplina psicológica y educativa de carácter aplicado, cuyo objeto de estudio lo constituyen los cambios que se producen en las personas como consecuencia de su participación en actividades educativas (Coll, 1990).

Mialaret (2001) señala que al hablar de la psicología de la educación se toman términos o expresiones tales como psicología escolar, psicología aplicada a la educación, psicología infantil, psicología en la escuela y psicología de la escuela, lo que se traduce en cierta confusión entre disciplina y actividad.

El objeto de la psicología educacional es abordado en una triple dimensión: explicativa –elaboración de teorías y modelos sobre el fenómeno educativo–, proyectiva –diseño y planificación de proyectos educativos y de intervención psicopedagógica– y práctica –aplicación de instrumentos y técnicas en la intervención y práctica

psicopedagógica– (Martín y Solé, 1990).

Desde una perspectiva histórica, el desarrollo de la Psicología Educacional hasta mediados del siglo xx permite reconocer tres vertientes: el estudio de las diferencias individuales, los estudios en psicología evolutiva y las investigaciones sobre los procesos de aprendizaje.

Entre los años 1950 y 1970 surgen demandas sociales y expectativas acerca de la disciplina y sus relaciones con la educación, cuyo epicentro fue Estados Unidos. Ello conlleva al desarrollo de la investigación psicoeducativa, la confección de técnicas para el análisis de la ejecución y las habilidades humanas, y las propuestas educativas del conductismo operante de Skinner. De estas últimas derivaron la instrucción programada, las máquinas de enseñanza y las técnicas de modificación de conducta, entre algunas de las innovaciones más significativas que impactan sobre la práctica educativa y la formación de los psicólogos educacionales.

La reflexión sobre el mejoramiento de los niveles educativos y el desarrollo de teorías, metodologías y tecnologías eficientes, sumado a la creciente desconfianza hacia la simple extrapolación de conocimientos de la psicología general, condujeron a la psicología educativa a nuevos derroteros.

La búsqueda de modelos alternativos basados en las teorías cognitivas, sistémicas, institucionales y la psicología comunitaria, intenta a partir de los años setenta dar un giro al esquema tradicional de atención individualizada. Más cercano a nuestro tiempo se ubican los enfoques sociohistóricos desde la consideración del sujeto en contexto y en situación.

La psicología escolar, entendida como profesión, integra la dimensión práctica y ésta, a su vez, confiere unidad al amplio abanico de tareas que incluye la primera y que requieren el concurso de una multiplicidad de conocimientos psicológicos y educativos entendidos en sentido amplio. (Martí y Solé, 1990: 468)

La intervención psicopedagógica surge básicamente relacionada con la educación especial, la incorporación de estos alumnos al

sistema común, el aumento de la población escolar, los problemas generados por la masificación de poblaciones marginales.

En este marco, dos enfoques se fueron delineando en el trabajo del psicólogo en la escuela: un modelo clínico que hace especial hincapié en los aspectos psicológicos de la intervención, centrado en las dificultades del alumno y su rehabilitación, y un modelo preventivo que atiende a la vertiente educativa teniendo como objetivo prevenir el fracaso escolar y los problemas de aprendizaje en general. La idea compartida es que los casos individuales no pueden ser tratados independientemente del ámbito educativo en que se manifiestan, por lo que las intervenciones deben dirigirse a incidir en dicho contexto. Al mismo tiempo, adquiere relevancia la posición del psicólogo como actor que participa e influye con su acción en la toma de decisiones y en la ejecución de proyectos institucionales.

La formación de los psicólogos graduados en la UNLP: su inserción en el campo educativo. Perspectiva histórica

La carrera de Psicología en la UNLP se crea en 1958. No obstante, la disciplina venía ocupando un lugar central en el campo académico. Desde 1906 y durante veinte años se destaca la labor de Víctor Mercante orientada a la consolidación de una psicología experimental que sustentara la configuración de una pedagogía científica.

En la década del cuarenta, mientras la psicología académica se caracterizaba por ser eminentemente teórica, el Estado provincial, al margen del contexto universitario, desarrolla una psicología aplicada dentro del campo de la educación, no centrada en lo pedagógico sino en la orientación profesional.

En 1948 se crea el Instituto de Psicología Educacional y Orientación Profesional dependiente de la Dirección General de Escuelas, que en 1949 se convierte en Dirección Provincial y luego en Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. En ese marco se pretendía clasificar a los alumnos del último año de la escuela primaria según sus aptitudes, condiciones físicas e inteligencia para poder realizar un “consejo profesional” adecuado, a partir de una

psicología actualizada por la adopción de métodos estadísticos y el empleo de test psicométricos y proyectivos. En función de dicho propósito, se creó una escuela para “técnicos en psicología” que formaba a los maestros, que devenían así Asistentes Educativos, “punta de lanza” de la psicología en el sistema educativo (Dagfal, 1998).

Los planes de estudio de la recién creada Carrera de Psicología incluían especializaciones en el grado: educacional, laboral y clínica. La orientación de los primeros planes era plural. El paradigma experimental que regía las asignaturas del ciclo básico (sostenido especialmente por Fernanda Monasterio³ y vinculado particularmente a la aplicación en el campo educativo) fue pasando rápidamente a una síntesis ecléctica que incluía la fenomenología, el existencialismo, la psicología francesa y, como eje, el psicoanálisis atravesado por inquietudes sociales (Dagfal, 1998). En este contexto se observa el predominio de la orientación clínica.

La situación señalada influyó en la conformación del campo profesional durante la década del sesenta. El tema en torno a las aplicaciones de la psicología al campo laboral y educacional pasó a un segundo plano en relación con el protagonismo que cobró el debate respecto al lugar del psicólogo en relación con el médico, en torno a la psicoterapia y atención de pacientes en consultorio. No obstante, la lucha por el libre ejercicio de la profesión se extendió hasta 1985, con la promulgación de la Ley de Ejercicio Profesional de la Psicología.

La interrupción de la vida democrática entre los años 1976 y 1983 afectó la formación de psicólogos debido a la suspensión de inscripciones y cierre de carreras. A partir de 1983, con el advenimiento de la democracia y la reapertura de las carreras, la búsqueda de autonomía dentro de las universidades tendió a afianzar el perfil profesionalista en la formación sin dejar de lado la actividad científica.

³ Médica española integrante de la comisión que proyectó el Plan de Estudios de la carrera de Psicología en la UNLP, Jefa del Departamento de Psicología y Profesora Titular entre los años 1958 y 1964.

Representaciones construidas en relación con el quehacer del psicólogo que se inserta laboralmente en el campo educativo

Consideramos que las prácticas profesionales en tanto prácticas sociales pueden explicarse desde la perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu, a partir de la relación entre el campo y el *habitus*. Dichos conceptos son construidos con el propósito de captar dos modos de existencia de lo social: lo social hecho cosa (lo objetivo) y lo social inscripto en el cuerpo (lo subjetivo).

Las posiciones que los agentes ocupan en el espacio social a partir de su pertenencia a grupos y/o clases y las relaciones objetivas que se establecen entre ellos hacen a la configuración de campos, concebidos como “espacios estructurados de posiciones” (de Luque, 1998: 187).

La constitución del *habitus* remite a la construcción de subjetividad en interacción dialéctica con las relaciones objetivas establecidas en el interior del campo. El *habitus* es el conjunto de disposiciones que determinan las formas de actuar, sentir o pensar.

La construcción de la identidad profesional no es ajena a las dimensiones estructurales y simbólicas. Las identidades profesionales entran en crisis cuando las transformaciones sociales afectan los contextos organizacionales y las lógicas que condicionan su labor profesional. En este sentido, en el caso de los psicólogos que se insertan laboralmente en el campo educativo, deben considerarse las significaciones en torno a la educación, la escuela y el trabajo. No podemos dejar de señalar que, dentro de la estructura del sistema educativo, el psicólogo, más allá del rol que asuma, no deja de ser un funcionario público ubicado en una estructura jerárquica que debe atenerse a los marcos legales, formativos y regulatorios que estructuran su actividad.

Las representaciones sociales son modalidades de conocimiento práctico orientadas para una comunicación y comprensión del contexto social, material e ideativo en que vivimos. Son formas de conocimiento que se manifiestan como elementos cognitivos

–imágenes, conceptos, categorías, teorías–, sin agotarse en dicha dimensión. Ellas emergen como elaboraciones, construcciones de carácter expresivo de sujetos sociales respecto de objetos socialmente valorizados (Jodelet, 1985).

Toda representación es la representación de un objeto y de un sujeto. Los sujetos deben ser concebidos no como individuos aislados, sino como actores sociales activos, concernidos por los diferentes aspectos de la vida cotidiana que se desarrolla en un contexto social de interacción y de inscripción. La noción de inscripción subsume dos tipos de procesos cuya importancia es variable según la naturaleza de los objetos y de los contextos considerados. Por un lado, la participación en una red de interacciones con los otros a través de la comunicación social. Por otro lado, la pertenencia social definida en múltiples escalas: la del lugar en la estructura social y la de la posición en las relaciones sociales; la de la inserción en los grupos sociales y culturales que definen la identidad; la del contexto de vida donde se desarrollan las interacciones sociales; la del espacio social y público.

Competencias del psicólogo para la inserción laboral en el campo educativo

Las prácticas profesionales son consideradas como una de las formas de conocimiento intermedias entre el conocimiento cotidiano y científico. La comparación del conocimiento científico con el cotidiano requiere atender

las peculiaridades epistemológicas de las ciencias sociales, de los conocimientos técnicos y de los saberes profesionales, en los que podemos encontrar tanto un saber más académico y disciplinar como un saber-hacer tácito. (García, 1997: 65)

De la Fuente Arias (2003) señala que, ante un problema dado, el profesional pone en juego una habilidad de importancia en su actividad: el *conocimiento del proceso de toma de decisiones y re-*

gulación del mismo. Dicho conocimiento se construiría progresiva y personalmente al ponerse en práctica significativa y funcionalmente ante los problemas reales. El mismo tendría un componente experiencial estratégico y requeriría de la aplicación de muchas fuentes de información simultánea que permiten identificar, evaluar e intervenir adecuadamente en un problema.

No es una mera aplicación mecánica de unos principios generales académicos, sino más bien la generación de un nuevo conocimiento reelaborado, a partir de los condicionantes reales y contextuales de la situación profesional en cuestión, de manera inductiva, hasta construir los principios explicativos propios. Para su construcción requiere haber desarrollado heurísticos, guiones y estrategias reales de resolución de distintos problemas. En definitiva, supone desarrollar un proceso de *investigación profesional* o investigación sobre la propia acción, donde se incluyan las habilidades personales facilitadoras del desempeño profesional. (De la Fuente Arias, 2003: 5)

Schön (1998) refiere a la ambigüedad de la palabra “práctica”. Señala que en algunas ocasiones esta remite al tipo de cosas que se hacen, al tipo de personas que involucra dicho hacer, a la variedad de casos que supone. Pero también alude a una actividad experimental o repetitiva mediante la que se intenta incrementar una competencia. A partir de esto, el autor piensa la práctica profesional como la actuación en una variedad de situaciones profesionales.

La estabilidad de la práctica conlleva un saber cada vez más tácito, espontáneo y automático, más especializado. Muchas veces un alto grado de especialización conduce a una limitación de perspectiva. En estos casos, la reflexión puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas dando un nuevo sentido a las situaciones.

En relación a ello Schön rescata o valora la reflexión desde y sobre la práctica y explícita:

Quando un profesional reflexiona desde y sobre su práctica, los posibles objetos de su reflexión son tan varia-

dos como los tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde la práctica que él les aporta. Puede reflexionar sobre las normas y apreciaciones tácitas que subyacen en un juicio, o sobre las estrategias y teorías implícitas en un modelo de conducta. Puede reflexionar sobre los sentimientos respecto a una situación que le ha llevado a adoptar un curso particular de acción, sobre la manera con la que ha encuadrado el problema que está tratando de resolver, o sobre el papel que ha construido para sí mismo dentro de un contexto institucional más amplio. (Schön, 1998: 67)

Metodología

La metodología es de tipo cualitativa, basada en una lógica de comprensión e interpretación en torno al objeto de estudio.

Los resultados obtenidos corresponden a tres grupos de datos: información recabada a través de entrevistas a diez psicólogas graduadas en la UNLP entre los años 1965 y 1994; material procedente de entrevistas a psicólogos que se desempeñan en equipos interdisciplinarios, tanto de establecimientos educativos dependientes de la DGCyE como de colegios de la UNLP; información aportada por supervisores, directivos, jefes de departamento y otros profesionales integrantes de los equipos escolares.

Los dos últimos grupos totalizan trece entrevistas, a saber: cuatro psicólogas, cuatro supervisoras (dos de ellas psicólogas), dos directoras de escuela, una jefa de departamento, dos integrantes de equipos.

La indagación a los psicólogos se realizó a través de una entrevista de corte genético que focaliza en aspectos ligados a la elección y formación profesional, a la inserción laboral y trayectoria profesional y a las transformaciones e implicancias en dicho proceso, con especial atención al sentido/valor de la experiencia en la construcción del conocimiento profesional.

Hemos intentado caracterizar las trayectorias profesionales contemplando particularmente las transformaciones en la concepción

de la psicología en general y en particular de la psicología educativa, atendiendo al contexto histórico de formación profesional e inserción laboral.

En relación con los actores institucionales (supervisores, directivos, asistentes sociales), hemos ahondado en el abordaje de las representaciones en relación con el quehacer del psicólogo en el ámbito educativo.

Resultados

La sistematización y análisis de la información recabada ha permitido apreciar cómo el desarrollo profesional de las psicólogas entrevistadas, graduadas entre 1965 y 1994, ha estado atravesado por las condiciones sociohistóricas que enmarcaron tanto su trayecto formativo como su inserción y desarrollo profesional.

Resulta evidente que el valor que el saber psicológico cobra durante los años cincuenta en la órbita del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires en tanto ciencia aplicada ha jugado un papel importante en este grupo, en su mayoría maestras que optaron por ampliar sus trayectorias de formación incorporándose a la carrera de Psicología en la UNLP. Algunas de ellas también se habían formado previamente como Asistente Educativa/Criminológica. Todas encontraron en el ámbito educativo el espacio de inserción laboral y desarrollo profesional que signó sus trayectos profesionales.

Cabe señalar también que dichas trayectorias encuentran rasgos comunes, a saber: desarrollo profesional ligado al ámbito educativo en organizaciones institucionales dependientes de la DGCyE o de la UNLP; inserción profesional en el ámbito vinculado a la enseñanza, la intervención psicológica y la gestión institucional; interés en la clínica como perspectiva para abordar los problemas educativos, y en algunos casos simultaneidad de la inserción profesional en dicho campo y en el educativo.

Podríamos pensar que esas coincidencias remiten en algún punto a la configuración particular del campo de la psicología a nivel local, en el que un desarrollo de la psicología “en paralelo”, por

un lado, en la esfera del sistema educativo provincial y por otro en el contexto universitario, se reorganiza en términos de prácticas y saberes construidos en trayectorias profesionales que evidencian la relación necesaria entre ambos campos.

La indagación realizada en la investigación nos permite visualizar las problemáticas que suscitan la intervención profesional, así como los atravesamientos y condiciones que las configuran. En general las intervenciones están determinadas por los pedidos de directivos y maestros, padres y alumnos, de acuerdo con sus posibilidades de accesibilidad, de gestión, de capacidad de comprensión del problema, y en su mayoría signados por la urgencia. De ello deviene la necesidad de una evaluación de la situación a fin de evitar un “consentimiento pasivo” del psicólogo. A modo de ejemplo, presentamos dos casos (Caso A y Caso B) que ilustran la modalidad de intervención.

El caso A refiere:

Resolver una situación implica armar una escena, analizarla e intervenir, lleva tiempo. En este sentido no se tiene mucha idea de cuál es nuestra función... Si la secretaria nos pide que entrevistemos a los alumnos repitentes, lo hacemos... pero lo importante es lo que vamos generando a través de ese pedido. Muchos chicos se enganchan y ahí el trabajo se va armando, con otras entrevistas, con convocatoria a padres, etc. Esto es decisión nuestra.

Es posible apreciar cómo, ante la demanda, la profesional configura la modalidad de intervención considerando el contexto. Desde una demanda de atención directa (trabajar con los repitentes) planifica una estrategia de acción indirecta implicando a los actores institucionales en una experiencia grupal, colectiva.

El caso B manifiesta:

las maestras demandaban por los problemas de aprendizaje y de conducta, más allá que yo insistía con mi equipo con otro tipo de actividades como talleres.

En este caso, la psicóloga tiende a plasmar una intervención específica que trasciende la atención individual, una actividad pedagógica en la que participe todo el grupo escolar incluido el maestro, más allá de que este, a través de su demanda, refuerza el modelo correctivo individual.

Todas las entrevistadas coinciden en la importancia del trabajo en equipo, no obstante plantean reservas al momento de analizar el funcionamiento. Así, para el caso B:

depende de cómo esté configurado el equipo. Algunos no tienen claro cuál es su rol, consideran que están como en un consultorio particular adentro de la escuela. Ese es un error de interpretación del rol grave, porque no es lo que la institución necesita; si el equipo tiene claridad respecto a cuál es su rol y lo puede compartir desde su entrada a la institución, se va construyendo institucionalmente el tipo de intervenciones, para qué estamos, para qué servimos, para qué nos pueden demandar y qué nosotros sí les podemos responder.

Al indagar acerca de los problemas con que se enfrentan en la práctica, sólo dos de las diez entrevistadas identifican como tales aquellos que con más frecuencia requieren la intervención profesional: el fracaso escolar, la agresividad y violencia en la escuela, entre otros. La mayor parte de ellas señala como problema la complejidad en que se da la labor del psicólogo en la institución educativa. Dicha complejidad se asienta en la singularidad de cada caso, en las expectativas acerca del hacer del psicólogo, en las tensiones entre la normativa y lo que el profesional cree que debe hacer, la dificultad para posicionarse en el rol, la sobrevaloración de las pruebas psicométricas por parte de directivos y maestros y las contradicciones en el propio profesional respecto al uso de técnicas y/o instrumentos de evaluación psicológica, la escasa o nula supervisión del profesional.

En cuanto a los modos de abordaje y/o resolución de los problemas que aparecen en la práctica profesional, las respuestas destacan la búsqueda de soluciones a partir del trabajo grupal, la inclusión

de la perspectiva de los otros. Asimismo, se valora la reflexión, la formación permanente, la supervisión, la interconsulta. Con un mayor nivel de especificidad, algunas de las entrevistadas plantean “salir del gabinete”, trabajar con los padres y el conjunto de los actores institucionales. Observamos que, aun cuando cada una de las entrevistadas construye respuestas en torno a su experiencia particular, aparece como algo común a la hora de pensar la resolución de problemas el “pensar con otros” como forma de abordar e intervenir en los mismos.

En torno al valor de la experiencia en la construcción del conocimiento profesional aparece la referencia a la *incertidumbre* como aquello que dinamiza, lleva a buscar al otro para consultar, supervisar. Se plantea que la experiencia cobra valor siempre que conlleve la posibilidad de reflexionar. Se vincula la experiencia a la práctica acompañada de interrogación y no a la práctica como rutina. Se trata de poner a prueba el conocimiento que se ha venido construyendo, en tanto la experiencia asume el carácter de validación. Ello propiciaría la relación entre trabajo profesional y formación.

Los entrecruzamientos entre el campo educativo y el campo de la psicología estructuran espacios relacionales específicos. Estos espacios suponen organizaciones jerárquicas y por ende relaciones de poder basadas fundamentalmente en la posesión de determinado capital simbólico reconocido socialmente. Quienes poseen este capital establecen las reglas de juego, las jerarquías en los campos y entre los campos.

Las representaciones construidas sobre el quehacer del psicólogo en el ámbito educativo no son ajenas a estas relaciones. En nuestro estudio hemos podido apreciar que, en el caso de la DGCyE, las representaciones de supervisores, directores, integrantes de equipos y los propios psicólogos resultan disímiles en función del lugar que ocupan en la estructura organizacional.

En el “decir” de las supervisoras hemos observado cierta ambigüedad a la hora de dar cuenta del quehacer del psicólogo al desempeñar el rol de orientador educacional. Se ponderan sus conocimientos en torno a la subjetividad y sus habilidades para la “interpretación” al tiempo que se los desconoce como intervención.

Es posible pensar que el “hacer” del psicólogo desde la perspectiva de estos agentes se debata entre un “saber hacer” del psicólogo que forma parte del imaginario social y el “deber hacer” de dicho profesional en el marco de las reglamentaciones y lineamientos teóricos que organizan y regulan la modalidad de la cual forman parte unos y otros (supervisores y psicólogos).

Las directoras de escuela y otros integrantes de equipos subrayan que los psicólogos, al contrario de otros profesionales que ocupan el cargo de OE, son capaces de “nombrar”. El hecho de poder “nombrar”, de ver más allá de lo manifiesto, tendría efectos singulares. Estos agentes ven al psicólogo como portador de un saber que puede legitimar lo visto por otros y como aquel que aporta al trabajo en equipo la especificidad de su profesión.

Es importante señalar cómo se juegan en esta trama de relaciones las significaciones que rodean los actos de interpretar/intervenir. La formación de los psicólogos en la UNLP es de corte predominantemente psicoanalítico, y en dicho marco la interpretación es una forma de intervención. Son los agentes del campo educativo que no pertenecen a la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social quienes reconocen en el quehacer del psicólogo la potencialidad interpretativa. En lo que se refiere a los agentes de la modalidad mencionada, los supervisores sostienen ideas ambiguas, y sumamente desdibujadas en el caso de los mismos psicólogos.

Por el contrario, en los colegios de la universidad se observa un mayor reconocimiento de la incidencia de saberes profesionales para el abordaje y resolución de situaciones problemáticas en el contexto educativo.

En este sentido, consideramos que las características de los marcos que regulan y orientan las prácticas profesionales en las instituciones educativas inciden en la conformación de la identidad del psicólogo, incluyendo sus relaciones con otros agentes. En marcos regulatorios más flexibles, como en el caso de los colegios de la universidad, los psicólogos tendrían mayores posibilidades de reconocerse y ser reconocidos profesionalmente a partir de sus intervenciones.

Conclusiones

La breve reseña histórica que presentamos refleja el derrotero de la psicología educacional, sus momentos de expansión, amesetamiento y crisis. El material analizado pone en consonancia el acontecer de la disciplina y el decir de las entrevistadas, así como las formas en que ese proceso se plasmara en modelos de intervención, representaciones, valoraciones, expectativas.

Se observa que el campo educativo adquiere una fuerza instituyente sobre el quehacer de sus actores. La inserción profesional de las psicólogas entrevistadas se dio en un marco de tensiones entre lo que se esperaba y lo que consideraban que debían hacer, o entre lo que se esperaba y lo que podían hacer según su formación. En este sentido, cobra especial relevancia en la práctica del psicólogo el debate entre la singularidad del caso y el contexto de homogeneización escolar.

La práctica profesional del psicólogo en estas últimas décadas muestra una acumulación de funciones, con una profusa heterogeneidad de tareas que se proyecta sobre su actividad e identidad profesional, tornándola vasta, difusa y por momentos bordeando los roles de otros actores institucionales. En las entrevistas realizadas, al indagar acerca de la práctica profesional, nos encontramos con una variada gama de actividades que se organizan en torno a la función asignada de orientador/asistente educacional/integrante de equipo interdisciplinario.

Las prácticas profesionales del psicólogo en el ámbito educativo recrean y resignifican las modalidades de intervención que hemos ilustrado, desde la atención directa hacia formas indirectas, ampliadas, abiertas, desde un modelo correctivo a uno preventivo, tendiendo a intervenciones contextualizadas en la institución educativa.

El tipo de intervención está muy relacionado con el ámbito de desempeño: nivel de enseñanza y modalidad. Así, las demandas más frecuentes en el nivel primario remiten a problemas de aprendizaje y de conducta. Los maestros suelen situar la dificultad/el fracaso del niño como un déficit individual o resultado de las condiciones de la familia y/o del medio social, sin visualizar la situación en su

multicausalidad. Según cómo se lea esta dificultad y se procese la demanda se delinearán el modelo de intervención.

La intervención psicoeducativa se construye en el contexto, en el interjuego con los otros. Esto posiciona al psicólogo en un lugar estratégico y de alta complejidad, en tanto en el ejercicio de sus competencias tiene que mediar entre la norma, el rol instituido y las expectativas, representaciones, valoraciones que la propia institución y sus actores vierten sobre él.

El proceso de la investigación nos ha permitido acercarnos a la práctica profesional del psicólogo en la institución educativa y con ello a las situaciones siempre cambiantes y dinámicas de la cotidianidad escolar. Su abordaje pone en juego los saberes construidos en la formación de grado, en el trabajo con “los otros”, en la actualización permanente, en la experiencia reconstruida reflexivamente.

Referencias bibliográficas

- Coll, C. (1990). Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación. En Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación, Vol. II: Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Dagfal, A. (1998). La creación de la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de La Plata: el pasaje del campo de la educación al predominio de la clínica. El lugar del Psicoanálisis (1957-1966). Informe final: beca de iniciación en la investigación científica y tecnológica, Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP.
- De la Fuente Arias, J. (2003). ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación. En *Papeles del Psicólogo*, 86.
- De Luque, S. (1998). Pierre Bourdieu: las prácticas sociales. En Díaz, E. (comp.). *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: Biblos.
- García, E. (1997). La naturaleza del conocimiento escolar: ¿Transi-

EL TANGO, UN DISPOSITIVO ARGENTINO PARA EL DESENCUENTRO AMOROSO

Jorge Zanghellini*

- ción de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo? En Rodrigo, M. y Arnay, J. (comp.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, conceptos y teorías. En Moscovici, S. *Introducción a la Psicología Social*, Vol. 2. Barcelona: Paidós.
- Martí, E., Solé, I. (1990). Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria. En Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II: Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Mialaret, G. (2001). *Psicología de la Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Pacenza, M. (2001). Tipología de la inserción laboral de los psicólogos: Campo, Estrategias y prácticas laborales. 5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Disponible en: <http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/Pacenza.pdf>.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.

Resumen

El dispositivo clínico del psicoanálisis y el musical armador de escenarios que es el tango son dispositivos sociales en la Argentina que tienen especial trascendencia. Ambos tienen su relación precisa con el amor, uno habiendo inventado una variante de este, la transferencia, y el otro localizando escenas donde darle forma poética al desencuentro.

El tango como dispositivo conduce las fijeza del lado masculino de la sexuación y localiza a la mujer del otro lado.

Las distintas especies tangueras, desde una posición fálica totalizante, rechazan la falta de complementariedad sexual, propia de las relaciones entre hombre y mujer, y ponen la causa de la falla del lado mujer.

A partir de la particularización de sus letras, se pueden distinguir tres escenas: la melancólica del lamento, la esplendorosa del alarde y la gris de la resignación.

Palabras clave: dispositivo, amor, tango, sexuación.

* Psicólogo. Docente de Psicología Clínica de Adultos y Gerontes, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: zanghel@infovia.com.ar.