

V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2013.

Saberes, posición y experiencia: el psicólogo en el contexto educativo.

Tarodo, Paula Verónica y Iglesias, Irina.

Cita:

Tarodo, Paula Verónica y Iglesias, Irina (2013). *Saberes, posición y experiencia: el psicólogo en el contexto educativo*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-054/471>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edbf/ChP>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

SABERES, POSICIÓN Y EXPERIENCIA: EL PSICÓLOGO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Tarodo, Paula Verónica; Iglesias, Irina
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Resumen

La ponencia se enmarca en la investigación “El psicólogo en el contexto educativo: inserción y trayectorias profesionales” (Programa de Incentivos, UNLP, 2012-2013). El presente escrito parte de considerar que el denominado conocimiento profesional intenta ser desplegado en contextos y situaciones particulares al mismo tiempo que se constituye. Abordar la construcción de saberes en situación y particularmente en el contexto institucional conduce necesariamente a incluir la dimensión de la alteridad, el “hacer con otros” así como un miramiento por lo instituido. Nos proponemos revisar las cuestiones señaladas a luz de la noción de experiencia en tanto nos posibilitará introducir reflexiones en torno al modo en que los sujetos (ubicados en la institución educativa con un rol técnico) se posicionan así como el estatuto que adquiere el lenguaje científico para dar cuenta de la situación. Asimismo nos posibilitará retomar desde otro ángulo cuestiones de la formación inicial, principalmente lo referido a cuestiones curriculares, dispositivos didácticos y prácticas profesionales supervisadas. La metodología corresponde a un enfoque cualitativo, se administró una entrevista semiestructurada a una muestra de 16 licenciados/as en psicología que trabajan como “orientadores educativos” en instituciones educativas de los distritos de La Plata, Berisso y Ensenada, dependientes de la Modalidad Pedagogía Comunitaria y Psicología Social.

Palabras clave

Conocimiento profesional, Experiencia, Situación, Educación

Abstract

KNOWLEDGE, POSITION AND EXPERIENCE: THE PSYCHOLOGIST IN EDUCATIONAL CONTEXT

The work is part of the research “The psychologist in the educational context: labor insertion and professional careers” (Incentive Program, UNLP, 2012-2013). The present paper considered part of the so-called professional knowledge intended to be deployed in contexts and situations at the same time it is. Addressing the construction of knowledge in situation and particularly in the institutional context leads necessarily include the dimension of otherness, “doing with others” and a regard for the instituted. We propose to review the issues brought to light of the notion of experience as will enable us to introduce reflections on how the subject (located in the college with a technical role) are positioned and acquires the status that scientific language to account for the situation. Also enable us to resume from another angle initial training issues, mainly the issues referred to curriculum, teaching and professional practice monitored. The methodology corresponds to a qualitative approach, semistructured interview was administered to a sample of 16 graduates / as in psychology who work as “educational counselors” in college of the districts: La Plata, Berisso and Ensenada, dependent on Community Education mode and Social Psychology.

Key words

Professional knowledge, Experience, Situation, Education

Presentación

El presente trabajo se enmarca en la investigación “El psicólogo en el contexto educativo: inserción y trayectorias profesionales” (Programa de Incentivos, UNLP, 2012-2013). La metodología de nuestra investigación corresponde a un enfoque cualitativo cuya indagación se realizó a partir de una entrevista semiestructurada administrada a una muestra conformada por 16 licenciados/as en psicología que se desempeñan como “orientadores/as educativos” (en adelante OE) en instituciones educativas de los distritos de La Plata, Berisso y Ensenada, dependientes de la Modalidad Pedagogía Comunitaria y Psicología Social.

Proyectos anteriores nos han permitido apreciar que el psicólogo trabaja en el contexto educativo en el marco de una compleja trama de normas, roles asignados, expectativas y representaciones. El denominado conocimiento profesional intentará ser desplegado -al mismo tiempo que se constituye- en contextos y situaciones particulares. Los sujetos, ubicados con un rol técnico, no son dinamizados sólo por la razón y sus saberes sino por pasiones, deseos, posiciones ideológicas, éticas y políticas. Abordar la construcción de saberes en contextos y particularmente en el contexto institucional necesariamente nos llevará a la cuestión de la alteridad, el “hacer con otros” así como a un miramiento por lo instituido.

En el presente nos proponemos revisar las cuestiones señaladas a luz de la noción de experiencia. Consideramos que nos posibilitarán retomar desde otro ángulo cuestiones de la formación inicial, especialmente lo referido a temas curriculares, dispositivos didácticos y prácticas profesionales supervisadas.

Sobre el denominado conocimiento profesional

Los psicólogos se presentan en la escena educativa, entendida en este caso como ámbito de ejercicio profesional, para cumplir un rol técnico como OE. Desplegarán saberes en instancias de intervención concreta, saberes que en su calidad de tales han sido merecedores de investigaciones específicas bajo el epígrafe de conocimiento profesional (Etzioni, 1969; Jober 1998, 1999; Blin, 1997; le Boterf, 1994; Roegiers, 2000 entre otros).

Según de la Fuente Arias (2003), el conocimiento profesional es un conocimiento específico construido, en buena medida, en las situaciones profesionales. Se diferencia tanto del conocimiento cotidiano como del académico. Sería un conocimiento propio de las sociedades desarrolladas y especializadas en las que se transmite a los sujetos una concepción de profesión que define el estatus personal, social y cultural.

Por otra parte Pacenza (2001) plantea que existen en el caso de los psicólogos, lógicas propias al interior de la profesión que resultan efecto de determinados condicionantes que influyen en sus prácticas laborales. Estos escaparían a la lógica de mercado e influirían en la configuración y desarrollo de las prácticas laborales.

En la misma línea, otras investigaciones se han abocado a estudiar los procesos de profesionalización en términos de *trayectorias profesionales*[1]. Cada trayectoria en tanto “itinerario en situación”,

sería particular y remitiría al mismo tiempo a dimensiones organizadas previamente más allá de las situaciones y las particularidades. Se trataría de un “territorio intermedio”, por momentos incierto e indefinible, sin fronteras claras entre sujetos y organizaciones que en la trayectoria se despliega. Se plantea que sería imposible ubicarse sólo del lado del sujeto -que aprende, enseña, interviene, trabaja- o sólo del lado de la institución -organización -que educa, transmite, cura, etc.-. De esta manera, en un mismo movimiento se constituiría tanto el sujeto como la institución. En este sentido, pensar trayectorias como recorridos subjetivos e institucionales, implicaría atravesar “espacios y lugares compartidos intergeneracionalmente, intersubjetivamente, en el lazo que arma lo social y lo individual a la vez, lo colectivo y lo íntimo, en la transmisión de una herencia, de una cultura y de una posibilidad de constituirse en ella como ser diferenciado”. (Nicastro y Greco, 2009:58)

También se ha abordado la epistemología que se despliega en contextos de intervención concreta. Para Schön (1992) la competencia profesional, desde la perspectiva de la racionalidad técnica es “la aplicación de teorías y técnicas derivadas de la investigación sistemática, preferiblemente científica a la solución de los problemas instrumentales de la práctica” (Shön, 1992:42). El profesional competente seguiría determinadas reglas que le permitiría conectar las situaciones concretas con el cuerpo de conocimientos de referencia. Desde la perspectiva de la “epistemología de la práctica”, la competencia profesional supone la reflexión en la acción como “arte profesional”. Este remitiría a competencias que los profesionales desplegarían en aquellas situaciones de la práctica que portan un carácter singular, incierto y conflictivo. Philippe Perrenoud (2004) define *competencia* como la capacidad estratégica de acción eficaz para identificar y resolver problemas. El profesional reuniría las competencias del creador y del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, concibe, elabora una solución y asegura su aplicación. Ello sin contar con un conocimiento previo de la solución del problema pero valiéndose de la plataforma de conocimientos científicos y profesionales construidos en su desarrollo profesional.

Tales enfoques, más allá de sus propuestas conceptuales, recorren un interesante debate sobre los encuentros y desencuentros entre formación académica y ejercicio de la profesión[iii]. Invitan a la discusión didáctica, es decir, invitan a poner en cuestión modelos de transmisión que parecen reducir lo epistemológico a la lógica de producción de saberes científicos y que parecen desconocer por un lado, aquello que es necesario construir en situaciones particulares por otro la necesidad de estar inmersos en situaciones.

Aproximación a la experiencia

En las líneas que siguen intentaremos recorrer algunas aristas del denominado conocimiento profesional bajo la luz de la noción de experiencia. Esta noción -desde la perspectiva que la abordaremos- nos posibilitará incluir reflexiones en torno a la no adecuación del lenguaje científico para dar cuenta de una situación. Asimismo nos posibilitará otorgar otro estatuto a las subjetividades que son ubicadas en la institución educativa con un rol técnico.

La noción de experiencia porta una larga tradición de reflexión filosófica. En esta oportunidad nos interesa centrarnos en algunas ideas de Walter Benjamin (1933)[iii] a partir de la lectura de Giorgio Agamben (1978).

Giorgio Agamben en el texto *Infancia e historia* (1978) delimita tres referencias para dar cuenta de la experiencia. En el primero recorta los contenidos narrativos de la experiencia y su relación con el sentido común[iv]. Aparece la idea de experiencia como singular, contingente y frágil. Si bien la experiencia es pasible de ser narrada

la transmisión no está garantizada. Agamben presta especial acento a lo valioso de la experiencia en su dimensión narrativa: aloja lo impronunciable y lo intransferible. Ésta no se agota en el sentido, no es aquello que se vuelve ley. Forma de experiencia que sitúa quebrada en la sociedad actual en tanto viviríamos en el marco de un huracán de información que nos dejaría mudos (plantea cierta destitución de la imaginación). La segunda forma de experiencia -que también considera quebrada- incluye la dimensión del cuerpo en su estatuto de sensibilidad. Forma de experiencia que dominó el conocimiento del mundo hasta el siglo XVII, fue la experiencia ligada a los sentidos. Plantea el autor que la revolución científica de la modernidad sitúa al cuerpo como el lugar del error, el cuerpo no ocupará ningún lugar a la hora de fijar el conocimiento. El tercer aspecto de su lectura le permitirá ubicar el quiebre de la experiencia a partir del papel desempeñado por el conocimiento científico. Dirá que opera una reducción de la experiencia que es solidaria de una reducción de la diversidad del mundo que termina transformando la experiencia en experimento. El lenguaje del experimento no incluye aquello que se experimenta como cuerpo, como sensibilidad ni aquello del sujeto como narrador (como sujeto de la imaginación). Remite a lo que se construye teóricamente.

Nos parece interesante la idea de estos pensadores en tanto incluyen aquellas dimensiones humanas que el conocimiento profesional -que porta las marcas de su fundación y como exponente del conocimiento científico- corre el riesgo de forcluir. Habitar el denominado hacer profesional desde las coordenadas de la experiencia traería algunas consecuencias.

La relación entre el lenguaje y la experiencia ampliaría el campo hacia lo imaginable, a lo incalculable y a la sorpresa. A lo no sabido e inesperado. Consideramos que se ampliarían los espacios para el despliegue de sitios que alojen al sujeto y la novedad. Esta posición entre saber y experiencia se distanciaría del uso instrumental que porta la historia del conocimiento profesional. Se separaría de la figura del experto cuya inadecuación entre lo sabido y lo dado se ubica en el orden de la falla. Posibilitaría sostener la tensión de aquello que de la cosa se le sustrae al sujeto y sin embargo lo atraviesa; en este sentido Benjamin (1933) plantea como fundamental reintroducir el lenguaje en la experiencia -en tanto que el lenguaje habita la falla-.[v]

Carina Rattero lo expresa del siguiente modo “la experiencia se expone en el espesor del lenguaje recreando ese saber intransferible, sin pretensiones de suscribirlo a las reglas del *deber ser*, sin pretensiones de aplacarlo en el registro de *lo dado*.” (2011:161)

Ahora bien, la posibilidad de habitar una situación incorporando la dimensión de la experiencia no es algo que se deduzca linealmente del contexto ni de los conceptos (no consideramos que de modo indiscriminado cualquier tipo de marco conceptual posibilite esta torsión). Consideramos que si bien es necesario que se tejan ciertas coordenadas[vi] para abrir paso a las experiencias, la posición de los sujetos juega un papel importante, de aquí la relevancia que le otorgaremos al situarse.

Situarse: experimento, experiencia...

El despliegue de los saberes se produce en situaciones singulares que podrán constituirse en experiencia. Mencionamos la idea de situación desde el enfoque de la antropología narrativa que incorpora la posición del sujeto en una situación. Posición que no sólo se reduce a cuestiones éticas o epistemológicas, sino que incluye el aspecto íntimo del sujeto. Considera que “siempre nos hallamos en situación o, mejor, situándonos, incluso cuando no somos consciente de ello (...) la situación nos ata a la contingencia, a lo here-

dado, pero a su vez, es apertura al deseo, al sueño, a la situación imaginada y (probablemente) nunca alcanzada del todo” (Mèlich, J; 2011:87). Esta idea de situarse, tomar posición se ve reflejada en los entrevistados:

“Se podía proyectar menos y trabajar más sobre lo coyuntural, que fue una de las razones por las que termino yéndome de ahí porque no me gustaba, no se podían sostener mucho los proyectos porque era una escuela demasiado apoyada en la coyuntura. Por lo tanto, de aquellas expectativas que yo tenía me fui encontrando con que algunas eran posibles de cumplir de acuerdo al contexto y otras muy difíciles porque hay escuelas que literalmente te llevan por arriba desde lo numérico digamos, en esta última escuela éramos dos personas, había un único equipo de orientación y la matrícula superaba las mil personas.”

Otra entrevistada señala:

“No es que uno sea pragmático pero uno se sostiene en un posicionamiento ético, político y epistemológico.”

Más adelante, esta misma OE deja a entrever que los diferentes actores que intervienen en las discusiones son movidos por razones diversas:

“Después está lo viable a la hora de intervenir. En las mesas barriales los intercambios con otros profesionales te sirven mucho.(...) La mayoría de gente que está en las mesas barriales llevan muchos años de trayectoria en territorio. Aprendes mucho. No estás hablando sólo son un trabajador social, estás hablando con alguien que milita para organizaciones que está afiliado con tales trabajadores. Al principio uno iba con una mirada ingenua. Aprendes mucho, no necesariamente lo conceptual, lo académico pero sí a armar estrategias.”

El situarse, el posicionarse implica una lectura sobre lo instituido y sobre los otros. En palabras de los entrevistados:

-“Acá la riqueza está en poder pensar con el otro. Poder intercambiar y sacar las conclusiones de manera conjunta. Creo que nadie tiene el saber absoluto. De hecho a veces necesitás recurrir a un tercero como para decir, bueno vos de afuera como podés ver la situación.”

- “si te preparaste para eso y tenías vocación, estar en educación es estar muy impotente, tonto. Eso es pesadísimo para las personas (...) hay un gran desorden, algo se está acomodando en educación, algunas cosas, a nivel de leyes, pero no implica que haya incidencia (...) Las orientaciones brindadas por la Dirección de psicología son muy prácticas y orientadoras, no lo he aprovechado como debería”

-“Nada digamos de lo se puede hacer no puede dejar de estar visado por el superior, por el inspector. O a veces un superior que tiene una mirada completamente distinta, depende mucho también de la apertura de la institución y de cada actor.(...) Las distintas miradas a veces en algunos aspectos enriquece y en otros digamos siempre nos quedamos en la teoría y no vamos a la práctica, no podemos acordar.”

- por ejemplo una situación concreta, por situaciones que hablé cara a cara con la inspectora, ella empezó a pedir pruebas estandarizadas, que estaban prohibidas, ella decía “cómo los legajos no tenían pruebas estandarizadas”. El fundamento que ella dio que era una cuestión de poder, de sostener un círculo de saber, un lenguaje propio de los equipos porque ella tiene problemas, llegó a un distrito complicado, tiene una jefa distrital complicada con mucho poder.(...) Yo Wisc no voy a tomar, menos si no me lo puede fundamentar, para mí no es un fundamento ese... a mí no me parece.(...) Esas cuestiones. Nuestro rol está ahí boyando también, dependiendo de decisiones de los superiores, de la inspectora que es superior. Son cuestiones más bien ideológicas si no quieren modificar... Hay gente que no acuerdan con el constructivismo, creáse o no, hay docentes que dicen si nosotros aprendimos así tan mal no salimos, si dicen eso no se puede pretender que sea así su práctica, que sea por experimentación. Muchas

veces es como un como si.”

El modo de posicionarse se encontraría articulado con las características de la organización institucional (de tipo jerárquico) y con las concepciones implícitas o explícitas sobre el campo educativo en general y la escuela en particular. En palabras de Alejandro Cerletti[vii]: “Más allá de las características sociohistóricas o coyunturales de las instituciones educativas, no todos pasan por ellas de la misma manera, y no todo lo que pasa en dichas instituciones puede ser asimilado completa ni fácilmente por ellas” (2008:67)

En los dichos de los entrevistados se refleja esa diversidad de posiciones, entendemos que habrá algo que causa tales posicionamientos y que caen en el campo de lo imposible de decir.

Por razones de espacio y pertinencia continuaremos con los posibles alcances *del situarse* en relación a los denominados marcos conceptuales.

Como hemos mencionado, los saberes constituyen un aspecto del situarse y posicionarse. Ahora bien, sobre los marcos teóricos los sujetos se sitúan. En cada sujeto se jugará su interpretación así como sus saberes empantanados e ignorancias. En nuestra investigación encontramos expresiones tales como:

-“La teoría Piaget insustituible, es como Freud. Piaget es básica para pensar que el chico tiene estructuras mentales, no lo puedes pensar de otra manera. Vigotsky es una especie de mito, Piaget lo superó. Algunas cuestiones de psicoanálisis que te permiten leer la sociedad en general y lo educativo en particular.”

- “Así como el psicoanálisis hace agua en las adicciones también hace agua en las escuelas. Los límites pasan por la técnica pero como aporte teórico es excelente. El quedarse bollando y analizando y mientras tanto el pibe no aprende, no lo integraste... seré exagerada con lo que digo.”

- “A mí me gusta mi formación psicoanalítica. Pero cuando estás en una institución educativa esa formación hace obstáculo. (...) pero me costó mucho trasladarlo a la escuela.(...) toda la cosita cognitiva y te cuesta por que los diseños son constructivistas. Está muy sistemático pero no te da utilidad.”

Aparece cierta recurrencia de crítica a la formación inicial en general[viii] y sobre ciertos marcos teóricos en particular. El eje parece configurarse en torno al valor instrumental. Ese valor instrumental encuentra articulación con los recortes que los OE realizan de aquello que denominan demandas institucionales o requerimientos del rol[ix]; aspectos que confluyen en un modo singular de construir problemas. Parece pesar una imaginaria de solidez sobre cierta necesidad de diagramar lo posible. Se aspiraría a significar la realidad y objetivarla para poder intervenir en ella. Las inscripciones fundantes de las profesiones y de los conocimientos profesionales parecen relanzarse con todo su peso en lo cotidiano de las instituciones educativas.[x] La lógica del hacer profesional basado en lo instrumental porta sus riesgos. Parece alimentarse de saberes que se erigen como conocimiento sobre la situación y en tanto certezas guardan un potencial en obturar lo posible. Carina Rattero nombra de un modo original este modo de “conocer” la situación: “epistemologías constipadas y pensamientos de sobrevuelo organizan un mundo de datos sin sorpresas, suscriben lo por venir dentro de marcos que diagraman lo posible. Como si se tratara de identificar y administrar las diferencias, gobernar la llamada diversidad, localizarla... También desde la persistencia que adquiere la pretensión de *conocer - transparentar* al otro (...) Esta marca sustancializadora, presente en nuestra relación con el lenguaje, media las posibilidades de encuentro y des-encuentro con los otros”.(2011:181)

Esta idea que se despliega en torno a las epistemologías constipadas también encuentra su anclaje en lo más íntimo de los sujetos.

La certeza de los saberes funciona como remedio que evita sopor-tar lo incierto e incalculable de la realidad educativa.

El situarse en la institución educativa desde la epistemología de la experiencia implicaría intentar bordear la lógica de sus tramas; ha-cer desde un saber que no opere obstruyendo lo nuevo que termine funcionando como velo de lo fallido de la realidad o que eternice a los actores institucionales en posiciones de queja.

Quienes escriben el presente lejos estamos de dejar de reconocer situaciones de urgencia subjetiva y social. Tampoco nos desen-tendemos de la preocupación por el efecto; intentamos introducir una lectura entre la intervención y su producto, es decir, introducir reflexiones posibles sobre la construcción de la lógica de interven-ción. Intentamos reflexionar a partir del corrimiento de la lógica pragmática del conocimiento moderno.

Apartado pendiente: la formación inicial

Pensar los saberes de los psicólogos en el marco de intervenciones concretas nos dirige sobre aspectos que hacen a la formación ini-cial. En el intento de esbozar algunas reflexiones partiremos de una palabras de Mèlich: “la actual cultura tecnocrática, producto del sistema tecnológico, ha fabricado la imagen del universo acabado, el mejor de los mundos posibles, y la pedagogía se ha convertido en una serie de prácticas y de estrategias de orientación y sociali-zación” (2011:91). Autor que a partir de su posición sobre la época actual nos invita a la discusión pedagógica que se extiende hacia la didáctica.

Nuestros entrevistados manifiestan:

“Cuando uno sale de la facultad no tiene ni idea de cómo es trabajar en Educación y hasta que uno no trabaja no sabe y muchos de los contenidos los va uno construyendo mientras está trabajando en los distintos cargos que uno va ocupando como es el trabajo. A mí me lo han enseñado mis compañeras. Gracias a Dios que me encontré con esta gente porque también la vida te va llevando por lugares donde te encontrás con distinto tipo de gente.”

“Yo estoy muy conforme con lo que hago, me gusta mi trabajo, me gusta el rol. Pero yo tenía quizá bastante desconocimiento. Llegué con la idea de esto del hincapié en las tutorías, de la pata psicopeda-gógica que me interesaba a mí, el trabajo con los chicos, la alfabeti-zación. El rol es más amplio y me costó mucho acomodarme. Quizá por desconocimiento, pero porque la demanda era mucho mayor. Me costó acostumbrarme a “esto corresponde y esto no me correspon-de”, fue una cuestión personal. Lo digo porque tengo un recorrido de afianzarme en el rol que no me fue fácil. (...) las demandas abarcan mucho más de lo específico de cada rol o del equipo en general.”

En orden a las palabras desplegadas en el presente delimitamos una necesidad de introducir en los dispositivos didácticos esa di-mensión epistemológica que se desplegaría en situación, en un contexto sociohistórico. Pensamos que tales dispositivos didácticos podrían resultar interesantes en tanto no promuevan una lectura del acontecer que se cristalice en el diagnóstico. Requeriría de cierta incomodidad de pensar una y otra vez, siempre en la provisiona-lidad. Aquello que se presenta como es, sabemos, está siendo y podría devenir de otro modo. Jacques Derrida delimita una distin-ción interesante “distinguiría un incalculable que permanece ho-mogéneo al cálculo y un no-calculable, que no pertenecería ya por esencia al orden del cálculo” (2005:59)

Desde nuestra interpretación de las entrevistas y en articulación con la perspectiva que venimos desplegando, entendemos que la cuestión epistemológica ocuparía un aspecto relevante. La episte-mología que el estudiante despliega en la apropiación de conoci-mientos a partir de textos no es similar a la que se desplegaría en

situación donde hay que armar el mismo texto, es decir el recorte que propicie las tramas para intervenir. Armado que no se sosten-dría en un ideal de transparencia que suponga un conocimiento acabado de la situación. María Zambrano (2001) lo formaliza en términos de pensamiento del quizá.

La epistemología que se despliega en el contexto institucional tam-bién supondría reconocer los límites de la propia mirada y la nece-sidad de otorgar un lugar a la mirada de los otros (tal es el caso del OE respecto del orientador social, del directivo o del maestro). Tam-bién se requeriría la posibilidad de tejer un entramado de saberes con los otros, cuestión que no es tarea sencilla[xi]. En oportuni-dades la imposibilidad de tal entramado surge de oposiciones fuertes en torno al situarse: diferencias ideológicas, de posición en torno al trabajo, sobre la institución educativa, la profesión e incluso dife-rencias de paradigmas que orientan los saberes. Aspecto complejo que por razones de espacio no podremos extendernos.

La trasmisión de una epistemología de la experiencia parece recupe-rar algo de la desplegada en la trasmisión de un oficio. En tal senti-do Loic Wacquant expresa: “la enseñanza de un oficio o, como diría Durkheim, de un arte (...) exige una pedagogía que nada tiene que ver con la que se aplica a la enseñanza de conocimientos” (1995:164). La epistemología de la experiencia puede resultar interesante en los dispositivos de prácticas profesionales supervisadas; en tanto per-mita a los estudiantes encontrar ciertos anclajes de lo aportado por los marcos conceptuales y siempre que no termine funcionando de acuerdo a la lógica de las epistemologías constipadas o que dupliquen la episteme transmitida en la llamada formación básica.

Pensando en las torsiones que serían interesantes que se produz-can para posibilitar la introducción de la perspectiva de la expe-riencia, tanto en la academia (ámbito de la formación inicial) como en la escuelas (ámbito de profesionalización) consideramos que “Toda institución posee una falla, un lugar donde su estructura no termina de cerrarse sobre sí misma, un momento en el cual el acto de instituir es incompleto. Esa falla es la que permite que nuevos elementos irruman, penetrándola y haciendo posible un cambio” (Puiggrós, 1995:27). Esta idea sumada a la de situarse y situación que venimos desplegando encuentra resonancias con la imagen del sitio de Alain Badiou quien refiere “un sitio es, entonces, el minimum concebible del efecto de la estructura; pertenece a la situación pero lo que le pertenece no pertenece a ella” (1999:197). El sitio daría el lugar al acontecimiento[xii], es decir, a introducir una novedad en la estructura de la repetición, en el núcleo más duro de las instituciones educativas.

Conclusiones

La puesta en cuestión de ciertas nociones y la presentación de la noción de experiencia nos invita a recorrer aspectos controvertidos de la episteme modera. Episteme que ha impactado fuertemente en la definición que la academia ha hecho acerca de los perfiles profesionales y en consecuencia sobre sus formatos curriculares y dispositivos didácticos.

Asimismo, la perspectiva que presentamos toma en consideración cierta posición de responsabilidad de la historia la psicología en el campo educativo. Aquella que supo instalar la evaluación sobre lo disfuncional otorgando rótulos a los individuos.

Entendemos que los saberes denominados “conocimiento profesio-nal” alojan lo más íntimo de cada sujeto: sus deseos, sus pasiones, sus posicionamientos ideológicos, sus decepciones e imposibilida-des. La epistemología de la experiencia resultaría interesante en tanto habilitaría a bordear tales aspectos e incluiría lo no calculable del otro. Introduciría una pausa al conocimiento, que en tanto des-

conocimiento posibilitaría alojar la novedad.

Asimismo consideramos que la formación inicial podrá hacer lo propio pero quedará a cuenta de cada sujeto qué estatuto otorga a sus saberes.

Como hemos mencionado, no consideramos que las transformaciones o la posibilidad de constituir experiencias depende exclusivamente de las individualidades. Las posibilidades de transformar ciertas “circunstancias no elegidas”, es decir, ciertos límites dados por el modo en que cada sociedad intenta distribuir su riqueza nos envuelve en una interesante cuestión que supone abordar a los sujetos como sujetos políticos. Asimismo nos lleva a centrar discusiones delimitando esferas de intervención de acuerdo a los ámbitos de inserción y decisión. En este sentido no es comparable el papel del OE respecto de aquel que dispone sobre las políticas educativas de una jurisdicción estatal.

NOTAS

[i] En términos del resultado de acciones y prácticas desarrolladas en el tiempo, sintetizan la relación entre las estructuras de oportunidades existentes y el aprovechamiento que en particular realizan los sujetos, al poner en juego su propia subjetividad y capacidades profesionales y sociales construidas en contextos y situaciones particulares (Serra, Krichesky y Merodo, 2009).

[ii] Mas allá de lo controvertido de la historia que portan las profesiones, consideramos que aquello que habilita a intervenir a los psicólogos como OE es su credencial académica otorgada por la universidad. Es decir, el título de Profesor en Psicología. El Licenciado en psicología debe contar con un título docente o una capacitación pedagógica para introducirse en el sistema educativo. Coordinadas que ameritan abrir discusiones sobre la didáctica, diseño curricular y PPS.

[iii] Encontramos a Walter Benjamin como un fiel exponente de la Escuela de Frankfurt, grupo de pensadores que comenzaron a reflexionar sobre el costado oscuro e irracional de la razón. En este sentido Nicolás Casullo, Ricardo Forster y Alejandro Kaufman señalan sobre estos pensadores lo siguiente: “los pensadores más agudos comenzaron a recorrer el camino altamente problemático de interrogar aquello que no tenía voz, escuchar paradójicamente una voz que no había sido escuchada (...) trataron de reflexionar sobre los fenómenos ocluidos de lo social: lo irracional, lo instintivo, la violencia, los procesos de marginación social. Ya no se trataba de pensar la única dimensión de la razón en el sentido de la dimensión positiva, esperanzada, optimista, transparente, sino que ahora se trataba de dar cuenta del otro rostro de la razón” (2009:130) Presentaron críticas al pensamiento ilustrado señalando la fractura de las palabras con el mundo: “correspondencia e inteligibilidad entre la palabra y el mundo, entre palabra conceptual y realidad, que había sido un dato intrínseco a la filosofía de la modernidad, filosofía científica, filosofía racionalista, filosofías positivistas, se presenta en términos de ruptura, con un quiebre del contrato, con una suerte de dispersión de sentido”. (Casullo, Forster y Kaufman, 2009:128).

[iv] La imagen ilustrativa es la del anciano que guarda en su lenguaje lo vivido por él, pero que a su vez le fue transmitido por otro y que el anciano trasmite a su comunidad.

[v] Entendemos que se ha abierto el camino a una basta reflexión en materia de pedagogía y del campo educativo en general, en esta línea de pensadores podemos mencionar: Cornu (1999), Meirieu (2008), Ferry, Larrosa (2003) y Antelo (2003) entre otros.

[vi] Hablamos de ciertas coordenadas ya que consideramos que hay algo del orden de las “circunstancias no elegidas” (Grimson, A; 2011:33), es decir, aspectos de orden estructural que no son pasibles de ser modificadas por las individualidades en su calidad de tales.

[vii] Por razones de espacio no podemos extendernos en las ideas de este

pensador. Resulta interesante en tanto reflexiona sobre el campo educativo -en particular sobre la educación institucionalizada- a partir de la noción de acontecimiento en Alain Badiou.

[viii] La idea es no cerrar el debate sobre esa crítica que presentan los graduados, sino que por el momento realizaremos un recorte.

[ix] Atravesado por resoluciones y lineamientos cambiantes históricamente.

[x] Esta lógica del entramado institucional parece atender sobre la apertura a la experiencia; en palabras de Carina Rattero: “Sin embargo, al nombrar la educación (...) en función de resultados, arrinconándola en la esfera de los productos fabricados; va quedando fuera la densidad de una travesía, que guarda acontecimientos, singularidades impredecibles, relaciones múltiples y fluidas.” (2011:161)

[xi] Cuestión trabajada por la academia como multidisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria. Enfoques que nos cuesta integrar con la perspectiva de la experiencia pero nos invitan a intentar explorar posibles puntos de encuentro.

[xii] La idea de acontecimiento nos resulta interesante para pensar la novedad en las instituciones educativas. No queremos cerrar este escrito sin una referencia de Badiou: “Los acontecimientos son singularidades irreductibles “fuera de la ley” de las situaciones” (1994:50)

BIBLIOGRAFIA

Agamben, G. (1978) Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia. Buenos Aires, 2007, Ed. Adriana Hidalgo.

Badiou, A. (1994) La ética. Ensayo sobre la conciencia del mal. En Acontecimiento, año IV, N°8 (número especial).

Badiou, A. (1999) San Pablo. La fundación del Universalismo. Barcelona. Ed. Anthropos.

Casullo, N., Forster, R., Kaufman, A. (1999) Itinerarios de la modernidad. Buenos Aires, 2009, Eudeba.

Cerletti, A. (2008) Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político. Buenos Aires, Ed. Del Estante.

De la Fuente Arias, J. (2003) ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación. (Versión electrónica) Papeles del Psicólogo, N°86.

Derrida, J. y Roudinesco, E. (2005) Y mañana qué. Buenos Aires. Ed. Fondo de Cultura Económica

Grimson, A. (2011) Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.

Mèlich, J.-C. (2011) Antropología de la situación. En Experiencia y alteridad en educación. Comps. Carlos Skliar y Jorge Larrosa. Buenos Aires, Ed. Homo Sapiens.

Nicastro, S., Greco, M.B. (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Ed. Homo Sapiens. Rosario, Argentina.

Pacenza, M. (2001) Tipología de la inserción laboral de los psicólogos: Campo, Estrategias y prácticas laborales. 5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. <http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/Pacenza.pdf>.

Perrenoud, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Grao. Barcelona.

Puiggrós, A. (1995) Volver a educar. El destino de la enseñanza argentina a finales del siglo XX, Buenos Aires, Ariel.

Rattero, C. (2011) La pedagogía por inventar. En Experiencia y alteridad en educación. Comps. Carlos Skliar y Jorge Larrosa. Buenos Aires, Ed. Homo Sapiens.

Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Buenos Aires, Paidós.

Serra, J., Krichesky, G. y Merodo, A. (2009) “Inserción laboral de docen-

tes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la U.N. de Gral. Sarmiento." Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, vol.13, N°1, Abril, pp.195-208. Universidad de Granada, España. En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733014>

Wacquant, L. (1995) Trasmitir un oficio. En Respuestas. Por una Antropología Reflexiva. Pierre Bourdieu y Loic Wacquant. México, Ed. Grijalbo.