

En *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires (Argentina): Proyecto Editorial.

Tensiones que atraviesan la inserción de los psicólogos en las instituciones educativas.

Erausquin C. y Bur R.

Cita:

Erausquin C. y Bur R. (2013). *Tensiones que atraviesan la inserción de los psicólogos en las instituciones educativas*. En *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires (Argentina): Proyecto Editorial.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/303>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/Hbn>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

“TENSIONES QUE ATRAVIESAN LA INSERCIÓN DE LOS PSICÓLOGOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCACIONALES”

Autores:

Erausquin, Cristina

Bur, Ricardo

Introducción

El propósito de este trabajo es el de presentar algunas reflexiones derivadas del análisis de una serie de entrevistas en profundidad que han sido realizadas en el marco de un proyecto de investigación que se lleva a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, denominado **“El rol del psicólogo en la institución educativa. Prácticas y saberes, evaluación e intervención”**.

En un primer momento del proyecto, nos dedicamos a analizar los datos extraídos de una muestra de 150 entrevistas realizadas a psicólogos, directivos y docentes que trabajan en instituciones educativas de la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores. Dichas entrevistas fueron administradas por alumnos avanzados de la carrera de Psicología, que cursan la materia Psicología Educativa Cátedra II. Teniendo como insumo inicial esa gran cantidad de información, intentamos caracterizar desde el punto de vista exploratorio, y por primera vez en nuestro país, algunas de las modalidades de trabajo de los psicólogos que trabajan en instituciones educativas, sus marcos teóricos de referencia, su formación en el área, etc.

Dicho primer momento exploratorio, generó posteriormente en el equipo de trabajo, nuevas preguntas de investigación, que nos impulsaron a realizar una serie de entrevistas en profundidad con algunos de esos psicólogos para poder, a través del análisis del discurso que éstos despliegan cuando se les presenta la posibilidad de reflexionar sobre sus prácticas, delimitar con mayor precisión algunas de las tensiones que atraviesan cotidianamente la inserción de estos profesionales en el campo.

Los psicólogos y las escuelas como escenario

Resumiremos a continuación, algunas de las características principales que adquiere la tarea de los psicólogos que trabajan en instituciones educativas. Estas tendencias provienen del análisis de los datos obtenidos en las fases previas de la investigación. Remitimos a quienes tengan interés en un análisis más detallado de ésta

problemática, a un trabajo recientemente publicado en el Anuario de Investigaciones de nuestra Facultad. (ver ERAUSQUIN *et.al.*, 2000)

Los datos obtenidos en el primer momento del proyecto nos permitieron observar que:

- Los psicólogos daban cuenta de una gran dificultad para recortar objetos de análisis e intervención relacionados con lo educativo.
- Se ponían de manifiesto ciertas carencias en la formación académico-profesional de los entrevistados, que aparecían vinculadas con la modalidad de intervención y de ejercicio de sus funciones en el ámbito educativo.
- La función más mencionada por los psicólogos que trabajan en instituciones educativas fue la de “derivación de alumnos a agentes externos a la institución” (hospitales, consultorios privados, etc.)
- El tipo de intervención que llevaban a cabo los psicólogos eran predominantemente aquellas de carácter *individual* (en detrimento de las de tipo grupal, institucional, o comunitaria) y se hallaban focalizadas más en los alumnos que en los docentes, directivos o padres.
- La función del psicólogo parecía concentrarse en la *evaluación, detección y derivación de los problemas individuales de los alumnos* (detectados y señalados previamente por los docentes) apareciendo así el discurso psicoeducativo, cumpliendo un efecto legitimante sobre algunas de las decisiones que se toman en las instituciones educativas. (BAQUERO, 1997; ERAUSQUIN *et.al.*, 2000)
- En relación con los problemas caracterizados como *principales* por los psicólogos que trabajan en las instituciones educativas, y que requieren de su intervención, aparecen mencionados en primer lugar los “Problemas de Conducta”, a continuación los de “Aprendizaje” y luego los “Emocionales”. Mayoritariamente los problemas son asignados por los entrevistados *al individuo*.
- En cuanto al “Objeto de análisis e intervención” del psicólogo, la mayor cantidad de menciones las encontramos caracterizando dos clases de objetos: “*El alumno*” y los “*problemas emocionales*” del mismo. Los testimonios que dan cuenta del “*Aprendizaje Escolar*” como objeto de análisis e intervención, por el contrario, son escasos y curiosamente se correspondían con aquellos psicólogos que trabajaban con otros profesionales de la educación, psicólogos con incidencia del modelo

psicogenético en su formación, y psicólogos que trabajan en dispositivos escolares de tamaño medio y normas flexibles.

En el trabajo que mencionamos anteriormente, especificábamos que “*resultaría de sumo interés profundizar la indagación iniciada, intentando desplegar algunas de las problemáticas que se esbozan en este primer acercamiento*”, para lo cual, se decidió realizar entrevistas en profundidad, con profesionales que poseyeran experiencia en el campo y con algunos informantes claves del área, con el fin de contraponer algunas de las tendencias detectadas en nuestros resultados provisionarios con la visión que tienen dichos actores de su realidad. Nuestro propósito era, además, poder contextualizar -a partir de una mirada de tipo “etnográfica”-, algunos de los elementos que formaban parte de los primeros resultados y que al poder ahora ser situados dentro de instituciones concretas, podrían generar así nuevos problemas de investigación e interrogantes.

En el camino hacia este análisis, utilizaremos como recurso analítico la identificación de “repertorios interpretativos para el análisis del discurso”. (POTTER / WETHERELL, 1996) Se tratará de detectar unidades lingüísticas, -internamente consistentes y relativamente vinculadas entre sí-, llamadas “repertorios interpretativos”. Los repertorios se pueden considerar como los elementos esenciales que los hablantes utilizan para construir versiones de las acciones y otros fenómenos. El objetivo global de este trabajo intentaría presentar un conjunto representativo de extractos de las entrevistas junto con nuestras interpretaciones, de tal forma que el lector sea capaz de evaluar nuestros análisis y de sugerir incluso, interpretaciones alternativas.

En el transcurso de nuestras reuniones de equipo comenzamos a detectar en los dichos de los entrevistados, ciertas “*tensiones*” o problemáticas aparentemente contradictorias, (muchas veces aún en los relatos de un mismo entrevistado) que planteaban algunas de las dificultades cotidianas por las que atraviesa un profesional formado para una modalidad de intervención de tipo *clínico individual*, (con el consiguiente predominio de un abordaje que intenta rescatar la subjetividad), pero que desempeña sus funciones en una institución como la escolar, que, entre otras características que la definen, conforma *colectivos* y, como espacio social y material, tiene *reglas y funciones sociales* muchas veces explicitadas y muchas otras no.

Esta institución, ¿Qué tensiones produciría en el profesional psicólogo, al verse éste involucrado *al mismo tiempo* en problemáticas relacionadas con procesos tan específicos como los que se ponen en juego en relación con el aprendizaje escolar, cuando su formación y su abordaje le sugieren intervenciones de tipo centralmente clínico? ¿Es percibida ésta particular situación por los actores entrevistados? Y de no ser así: ¿Cuáles son las consecuencias que pueden tener las modalidades de intervención que efectivamente se llevan a cabo?

Algunas críticas a la escuela desde distintas perspectivas

Numerosos son los autores que analizaron, desde enfoques sociológicos, filosóficos y antropológicos, algunas de las características principales que posee la institución escolar. Durante los años setenta, gran parte de la literatura que se escribía sobre la escuela estaba enrolada, sin embargo, dentro de una amalgama de discursos críticos que veían en ella, desde distintas perspectivas, a una “institución en crisis” pasible de ser puesta en cuestión desde un punto de vista funcional, histórico y político.

A grandes rasgos, se podrían caracterizar a dichas “Críticas a la Escuela” como divididas en dos grandes tipos: (TRILLA, 1985) Una primer clase de crítica, aquella que podríamos denominar *exterior* a la misma escuela, es la que podríamos ilustrar, por ejemplo, a partir de los desarrollos del que se llamó “*discurso tecnocrático*”, discurso que, a partir de documentados razonamientos, (COMBS, 1971, citado por TRILLA, 1985) se interesaba por “*el proceso organizado mediante el cual una sociedad promueve la enseñanza, y si ese proceso y sus resultados pueden ser más apropiados, eficientes y eficaces dentro del contexto de la propia sociedad*”. (COOMBS, *op. cit.*, pág. 17). De la escuela se criticaba su disfuncionalidad, su ineficacia, y entre otras cosas, se cuestionaba su papel director en relación con otras instancias de mediación pedagógica tales como la educación informal.

Otro tipo de discurso, el que vino de la mano de la crítica de tipo *marxista*, (ALTHUSSER, 1974, BOURDIEU y PASSERON, 1977, BERNSTEIN, 1975, y otros) hacía hincapié en tanto, en el *papel reproductor* que cumple la división técnica y social del trabajo que tiene lugar en la escuela, papel que colabora en la reproducción de la ideología dominante. Se destierra, desde esta perspectiva, la posibilidad de pensar a la escuela como agencia posibilitadora de factor de transformación social.

El discurso *desescolarizador*, (ILLICH, 1974) fue más lejos aún en la crítica: El problema estaba no en la ineficacia de la escuela o en la arbitrariedad o violencia

simbólica que la escolarización conlleva. El problema radicaba *en la escuela misma*, apareciendo la educación, tal como está planteada, como causa de muchos de los males que nuestra sociedad padece. Se proponía aquí una alternativa polémica y fuertemente criticada: *la desescolarización*.

El último tipo de discurso que citaremos en esta apretada síntesis, como **crítico de la escuela desde una posición exterior a ella**, es el que se originó a partir de los desarrollos del filósofo francés Michel Foucault. Para él, las escuelas, al igual que las cárceles y los asilos, se preocupan fundamentalmente por la regulación moral y social de los sujetos, y los mecanismos que tienen lugar en estas instituciones son vistos a la luz de la preocupación manifestada por este autor por las técnicas de poder y dominación, lo que él denominará la “microfísica del poder”. (FOUCAULT, 1978)

Las críticas realizadas, en tanto, desde el *interior* de la escuela, -a diferencia de las anteriores-, estaban elaboradas por pensadores provenientes en su mayoría de la pedagogía, siendo *gestada generalmente desde la misma acción*. Sin un discurso teórico tan riguroso como el que llevaban a cabo gran parte de los autores mencionados anteriormente, este enfoque intentaba renovar la escuela, desde la implementación de actividades innovadoras y el compromiso con la realidad. Dentro de este conjunto de iniciativas podríamos citar los desarrollos de la *Escuela Nueva*, la “*Pedagogía no directiva*” de Carl Rogers, experiencias tales como las de “*Summerhill*” de A. S. Neill o la “*Pedagogía para la Liberación*” de Paulo Freire. Estas propuestas, disímiles entre sí, estaban unidas sin embargo en una idea común: La escuela, -*ésta* escuela-, tal como estaba funcionando, con sus patrones fijos y establecidos, con su autoritarismo, con su ineficacia, e inclusive, con su aburrimiento, la escuela a la que podríamos denominar “*Tradicional*”, era una institución a la que *había* que transformar a partir de ciertos modelos, muchas veces contradictorios y heterodoxos entre sí, pero que definían un modelo posible, alternativo y superador del actual.

Más allá de lo simplificado de ésta clasificación, -y de las ausencias que la misma contiene-, nos ha interesado ofrecer una panorámica de los distintos discursos que intentaron caracterizar la escuela y que le diagnosticaron una crisis que si bien hoy adquiere nuevos matices, aún perdura. Cabe resaltar que, aún con sus diferencias, estas críticas permitieron instalar de una manera relevante la problemática educativa en las agendas de las políticas de Estado y generaron, -de manera directa o indirecta-,

programas de reforma que comenzaron a implementarse a nivel mundial en las décadas siguientes. Pero cabe aclarar, que aún después de estos movimientos, la escuela sigue siendo una de las instituciones más importantes que la sociedad haya sido capaz de producir y no parece, aún ante la irrupción de las computadoras y de las nuevas tecnologías, estar destinada por el momento a desaparecer. Sólo que ahora se plantean nuevos problemas, que invitan a plantear también nuevas soluciones, pero parece ser, tal como veremos a continuación, que muchas de estas problemáticas que arrastraron apasionadas discusiones y verdaderos ríos de tinta en los últimos tiempos, no están siendo pensadas aún por muchos de los psicólogos que trabajan en el área, debido a que, tal como veremos a continuación, se enfrentan a las dificultades y problemas actuales que los interpelan a partir de una formación y modalidad de intervención que podríamos denominar de tipo tradicional.

La especificidad del psicólogo: ¿Cuál es el lugar del Psicólogo aquí?

Si bien la noción de “rol” es especialmente problemática, ya que esta noción, en su vertiente funcionalista parece ignorar el elemento de resistencia u oposición al poder y presión social que los individuos ejercen frente al orden social impuesto, entendemos que esta noción puede seguir resultando fértil si la analizamos en su entrelazamiento con el concepto de “Identificación”, (más afín a una vertiente psicoanalítica), y de “Identidad”, (término más propio de la Psicología Social), ya que los sujetos no se reducen a la tipificación que porta un hacer, ni la definición institucional de quehaceres y funciones (“Rol”) es asumida o encarnada de un modo unívoco por los sujetos.

En las entrevistas tomadas, los psicólogos no se describen a sí mismos como portadores de “un” rol, y en el caso de hacerlo, no se totalizan a sí mismos en esa definición. Pero lo más llamativo, es la dificultad que presentan los entrevistados para definir sus intervenciones, lo que representan o hacen:

“Somos tipo “Banelco multifunción”. Porque si bien uno sabe que tal rol no es el rol específico, ante una demanda equis, no podés dejarla de lado”

“Este es el “Equipo de Orientación Escolar”, al que casi todos llaman “Gabinete”, pero nosotros nos ponemos igual ese nombre porque el papá no dice “¿dónde está el Equipo?”, sino que dice “¿dónde está el Gabinete?””

“A veces hay papás que piensan que el gabinete es la maestra particular, de apoyo, o que es la que le va a hacer el tratamiento al chico, esa es por ahí la fantasía del papá...”

(Psicóloga EGB)

Partimos de entender a la “identidad” como proceso, y no como “estado final” o “resultado definitivo”. Englobar al sujeto en un encasillamiento congelante y unívoco, es objetivarlo, quitarle la entidad de “sujeto”, ya que en todo caso, tal identidad sería un proceso por el cual un individuo se produce y reproduce, se construye y reconstruye, a través de interacciones sociales. Este proceso, dinámico y conflictivo a la vez, es tanto estructurante del sujeto como instituyente de transformaciones, y está atravesado por negociaciones diarias entre los significados propios y los ajenos. Si entendemos entonces al rol del psicólogo como histórico y social, mediado por la institución educativa concreta en la que trabaja, con sus características, su organización, su cultura, su “estilo” y los movimientos progresivos y regresivos que en ella transcurren, veremos que éste está atravesado por la trama de contradicciones en que se basa el funcionamiento de cada escuela singular. Pero si bien este lugar (¿o mejor dicho, “no lugar”?) es una de las primeras “tensiones” o problemáticas que aparecen en el discurso de los entrevistados, no es posible dejar de relacionar esto con los cambios sociales que aparecen en las instituciones, característicos de la posmodernidad, o los vinculados con la profundización de las crisis económicas que castigan a los países de la región, fracturando la vida cotidiana de las escuelas, y que tienden a presentarse de manera cada vez más frecuente obligando a nuevas o diferentes formas de intervención, poniendo de manifiesto muchas veces la insuficiencia de los instrumentos y las herramientas con las que cuentan.

“En los últimos tres años, la realidad de la comunidad fue cambiando, y por lo tanto cambió la realidad de los chicos. Entonces uno tiene que atender a otras problemáticas que fueron apareciendo, que tiene que ver con lo social o con lo socioeconómico fundamentalmente. También nos ha tocado en los últimos años tener que hacer más asistencia o asistencialismo...”

(Psicóloga EGB)

“Se presentan más padres separados, ese tipo de cosas que en los chicos repercuten. Yo creo que sí, que por ahí... Como que las familias están como más presionadas por temas económicos, dificultades económicas, y esto también trae determinado tipo de tensiones entre los chicos (...) Lo veo también en peleas, chicos que están un poquito más irritables, donde las dificultades familiares también van pesando sobre ellos, y esto también hace algún tipo de aparición”

“Desde lo profesional, es como que uno no le puede hacer demasiado ‘olé’ a esas cosas; porque es alguien que está en la escuela y uno está trabajando, y otra porque, bueno... hay casos que realmente merecen... Hay algunos casos que... parece que estamos en la guardia de un hospital, pero de una hospital de una zona muy marginal”.

(Psicóloga EGB)

El desconcierto frente a los cambios de la sociedad actual aparece en los relatos asociado a cierta mirada nostálgica de una tradición familiar y social perdida, ligado ésto también al quiebre de ciertos emblemas que sostenían a la institución educativa y que hoy están siendo desplazados por otros. ¿Cuál es el lugar de los actores en esta nueva institución? ¿Cuál es el lugar del psicólogo aquí?

Aparece entonces la ambigüedad ante *un* lugar, *una* función, -construida mediante la sedimentación de sucesivas identificaciones-, que evidentemente no conciden hoy con parte de las problemáticas que circulan en su ámbito de trabajo cotidiano. La fractura de los paradigmas de la identidad profesional aparenta no presentar nuevos emblemas, y frente a ese vacío, es inevitable la presencia del malestar. Por ejemplo:

*“Entrevistador: ¿Cuáles son las funciones más importantes o las que les asignan?
Entrevistado: Todo lo que ande volando...”*

“Uno va a trabajar y ve que las cosas no funcionan con la orientación o con la intervención que uno hubiera esperado. Que la intervención que se hizo no funciona (...) Uno hace intervenciones que llegan a buen resultado y después, cuando vas haciendo evaluaciones de esas situaciones te encontrás con que algunas están encaminadas, y otras quedaron a medio camino.

(Psicóloga EGB)

En cuanto a las expectativas, pedidos y demandas formuladas -explícita e implícitamente- al psicólogo desde la institución educativa, entendemos útil el uso recontextualizado de las categorías de análisis presentes en el trabajo ya clásico de SELVINI PALAZZOLI (xxxx), sin adscribir necesariamente a la elaboración de estrategias de intervención según el modelo sistémico y su epistemología, dado que allí se destacan, algunas especificidades de la demanda que dirigen los “clientes potenciales” al psicólogo, que también en nuestro contexto se presentan. Se señala, por ejemplo, que *ningún “cliente” demanda para él, sino que el problema por el cual se consulta es siempre “de los otros”*, no parece estar quien demanda, implicado, ni aceptará que se lo considere usuario de la intervención. Y esta modalidad de interacción, define de alguna manera el rol profesional, y éste las funciones que éste desarrolla, dado que ambos son construcciones que determinan en gran parte lo que se hace y como se lo hace. En otro orden de cosas, la ausencia de instancias que, definidas claramente a nivel institucional, evalúen, supervisen y/o revisen el trabajo que cotidianamente se lleva a cabo, más allá de lo meramente burocrático, también abonan la sensación de desamparo que algunos psicólogos sienten, por ejemplo:

“Nosotros dependemos de la Dirección General de Escuelas... perdón, de la Inspectora de Psicología y demás... Pero lo que pasa es que trabajando dentro de la institución somos soporte y apoyo del equipo directivo, y al pertenecer a la institución tenés todo el compromiso... Porque nosotros somos de la escuela, lo que pasa que nuestra supervisión la hace la inspectora y no el equipo directivo. Trabajamos de alguna manera para el equipo directivo, que nos puede, cómo te podría decir..., pero, quién nos califica a nosotros es la Inspectora...”

(Psicóloga. EGB)

Del “Aprendizaje Escolar” al “Sujeto del Aprendizaje Escolar”

La complejidad del fenómeno educativo, y la multiplicidad de disciplinas, saberes y prácticas que necesitan concurrir a su análisis y abordaje, no exime al psicólogo de la necesidad de un posicionamiento disciplinar, científico, ético y político frente a las decisiones educativas en las que participa, (y en las que no participa, lo cual también es una forma de participar). Al respecto, ¿Existen intervenciones deseables para el abordaje de los problemas psicoeducativos de los sujetos de la educación? ¿O bien existen una diversidad de modalidades o estrategias de intervención aún no suficientemente abarcadas, y que necesitan incluir lo emergente, junto a lo dominante y lo hegemónico?

“Mi escucha es psicoanalítica,... pero el trabajo en una escuela es muy difícil que sea... Mi referente teórico es el psicoanálisis y escucho desde ahí. Y bueno, el resto, un poco de acuerdo a la capacitación que en algún momento...”

(Psicóloga Escuela Media)

La tensión que se produce entre lo educativo, -que no puede ser perdido de vista por quien se desempeña en el ámbito educacional-, y lo subjetivo, aparece con frecuencia mediada por la impronta de “lo clínico”, ya que el abordaje a partir de esta modalidad forma parte central en la tradición de la formación profesional del psicólogo en nuestra región. La mirada clínica posee a su favor el intento de rescatar la especificidad de lo único, el lugar del otro, en un modelo institucional que privilegia lo colectivo, lo grupal. Pero cabría preguntarse si toda mirada que intenta rescatar al sujeto, es una mirada clínica. Si la mirada sobre lo latente, sobre no-manifiesto, la intervención que intenta explicitar implícitos, es forzosamente una mirada “clínica”. ¿Cuál es la pregnancia que adquiere “lo clínico” situado en lo educativo? O mejor dicho, la sensibilidad ante lo diverso: ¿Conforma necesariamente un “tipo clínico” de intervención?

El intento del psicólogo de situarse en un “más allá” del aprendizaje escolar, -tal como lo manifiestan algunos de los actores entrevistados-, en busca de un “más allá del

aprendizaje escolar” que posibilite la emergencia de un sujeto psicológico que parece “liberarse” al separarse –ilusoriamente- del contexto, es uno de los círculos sin salida por los que atraviesa el profesional inserto en la institución educativa. Como lo describe una de nuestras entrevistadas:

“... para nosotros tampoco son alumnos ¿no?... Son nuestros pacientitos, o los chicos, o nombres, para nosotros no son alumnos, son alumnos de esta escuela donde nosotros trabajamos, pero no son nuestros alumnos como lo es de un docente. Son los chicos de 1º, de 5º, con los que vamos a ir a la reunión de SIDA, o son Alejandra, Juanita, Pedrito, como que nos cuesta más definir...”

(Psicóloga, Escuela Media)

Pero ocurre que tal intento no posee una representación igualmente fuerte, que enmarque la acción hacia el conocimiento y el saber (entre otras cosas), que impone la institución educativa. Falta la posibilidad de crear -siguiendo las direcciones y los ritmos de cada uno contextos de trabajo cooperativo, por ejemplo, con docentes y padres, que converjan y articulen productivamente las diferencias. Es necesario construir líneas estratégicas de análisis de problemas, que permitan el planteamiento y el planeamiento de objetivos de transformación de situaciones educativas, la selección y el ajuste de herramientas teórico-metodológica adecuadas a los objetivos, y la evaluación posterior, del éxito y el fracaso alcanzado en el intento.

“... siempre vamos a encontrar para decir, a lo mejor Juanito, por esta temática, está más complicado que otro, pero no por eso es mal alumno, es distinto a los demás pero no es malo, es diferente a lo mejor al resto, pero... Juicios de valor, a nosotros nos parece que no... Así, de ponerles etiquetas, que es muy común en el ámbito, en el campo docente... nosotros tratamos de no etiquetar, a lo mejor a veces se nos escapa...”

“... Como que tratás de... que los alumnos se involucren en el rol que a cada uno le corresponde cumplir, más allá que a lo mejor nosotros participamos también en las reuniones del Consejo de Convivencia, que somos como psicólogas asesoras del Consejo. Entonces, “todo después lo van a terminar resolviendo las psicólogas”. Nosotros decimos que bueno, que sí, pero... involucramos... estamos un poco, a lo mejor hablando con la directora y de que ella también amplíe un poco... como que tenga la posibilidad de darles a los demás... de delegar...”

(Psicóloga, EGB)

El lugar del psicólogo, tal como aparece en muchas de las entrevistas, por estar en la actualidad, al parecer, situado en los bordes de la institución, puede posibilitar tal vez observar los intersticios que se abren en los dispositivos educativos para la

emergencia de la subjetividad. Pero para hacer esto, el psicólogo necesita entrenarse para ser sensible y eficaz en relación con la atención de la diversidad, tanto en el pensamiento y la acción, en lo cognitivo y en el aprendizaje, en las representaciones y sentires de quienes enseñan y de quienes se educan en la interacción. La escuela, y el psicólogo en ella, configuran un campo propicio para la intervención. Potenciar diferentes direcciones y ritmos de desarrollo, podría contribuir a producir y construir individual y colectivamente mejores aprendizajes.

Si el psicólogo pudiese seleccionar y decidir sobre cursos de acción prioritarios, si pudiese diseñar, planificar y evaluar programas de acción, haciendo visible también su papel e intenciones, participando, por ejemplo, en investigaciones, que posibiliten ampliar su –y la de los otros- base de conocimientos específicos, el psicólogo podría quizá construir categorías nuevas ante el derrumbe de las categorías de la modernidad. Falta también, esta vez desde el punto de vista de la formación profesional, que se le brinden al psicólogo herramientas que le permitan adoptar estrategias de abordaje más efectivas, que le posibiliten despegar de ese lugar de “no lugar” en el que se encuentra actualmente, debido mas que nada al predominio de modalidades de intervención centradas básicamente en responder automáticamente las demandas, tal como llegan, lo cual acrecienta el sufrimiento institucional y el malestar en la tarea.

BIBLIOGRAFÍA

- **ALTHUSSER**, (1974) “Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado”, Nueva Visión, Buenos Aires, 1975.
- **BAQUERO, R.** (1997), “Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en Psicología Educativa”, en *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, 1997.
- **BERNSTEIN, B.** (1990), “La estructura del discurso pedagógico”, Morata, Madrid, 1993.
- **BOURDIEU, P.** (1970) “La Reproducción”, Laia, Barcelona, 1977.
- **COMBS, P.** (1968) “La crisis mundial de la educación”, Península, Barcelona, 1971.
- **ERAUSQUIN, C.; CAMEÁN, S.; BUR, R.; GRECO, B.; ALONSO, A.; CABRERA, M.; BTESH, E.** (en prensa), “Psicólogos en instituciones

educativas: representaciones del rol y modalidades de intervención”, en *VIII Anuario de Investigaciones en Psicología*, Facultad de Psicología, Buenos Aires.

- **FOUCAULT, M, (1975)** “Vigilar y Castigar”, Siglo XXI, México, 1986.
- **ILLICH, I.** (1974), “La sociedad desescolarizada”, Barral, Barcelona,
- **SELVINI PALAZZOLI, M.** (1978), “El mago sin Magia”. Paidós. Buenos Aires.
- **TRILLA, J.** (1985) “Ensayos sobre la escuela”, Alertes, Barcelona, 1999.
- **WETTEREL, M y POTTER, J.** (1996) “El análisis de discurso y la identificación de los repertorios interpretativos” en “Psicologías, Discursos y Poder”, Visor, Madrid.