

## La figura del psicólogo/tutor en las escuelas secundarias. Construcciones en torno a una posición dilemática

Noelia Müller | UNER - UADER

[noeliacmuller@gmail.com](mailto:noeliacmuller@gmail.com)

### Resumen

El artículo presenta una síntesis de los resultados de la investigación denominada *Estrategias de Intervención en Psicología Educativa. Una aproximación al trabajo profesional de los psicólogos<sup>1</sup> en las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná*. Realizada durante el transcurso de los años 2010-2012.

El tema del estudio refiere a la inserción laboral de los psicólogos en las instituciones educativas estatales de nivel medio y explora cómo se incorporan los profesionales al ámbito educativo, indaga acerca de las particularidades de este proceso y analiza los desafíos que deben enfrentar al momento de construir sus intervenciones.

Tras una década del inicio de la investigación, el presente escrito se propone evidenciar, a modo de antecedente, el estado de situación de una problemática que continua vigente. Al mismo tiempo, nos invita a reflexionar acerca de los diferentes abordajes teóricos construidos.

**Palabras clave:** psicología educativa - escuela secundaria - figura del psicólogo/tutor - estrategias de intervención

## **The figure of the psychologist/tutor in high schools. Constructions around a dilemmatic position**

### **Abstract**

The article presents a synthesis of the results of the research called Intervention Strategies in Educational Psychology. An approach to the professional work of psychologists in public high schools in the city of Paraná. Conducted during the years 2010-2012.

The topic of the study refers to the labour insertion of psychologists in state middle level educational institutions and explores how professionals are incorporated to the educational field, inquires about the particularities of this process and analyses the challenges they have to face when building their interventions.

A decade after the start of the research, this paper sets out to highlight, by way of background, the state of affairs of a problem that is still current. At the same time, it invites us to reflect on the different theoretical approaches constructed.

**Keywords:** educational psychology - high school - the figure of psychologist/tutor - strategies of intervention

## **Presentación de la investigación**

La investigación se enmarcó dentro de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER); y se desarrolló durante el periodo comprendido entre los años 2010-2012.

Con el objeto de divulgar los resultados obtenidos en dicho estudio y de habilitar un espacio que permita compartir problemáticas, experiencias y prácticas comunes, se realizó —el 24 de octubre de 2013— el Primer Encuentro de Psicólogos Tutores en la ciudad de Paraná. Declarado de Interés Institucional por Resolución N° 1144/13 y Resolución N°1262/13 (FHAyCS/UADER).

No obstante, su publicación y puesta en diálogo con otras investigaciones siguió siendo una materia pendiente. De allí la motivación para realizar el presente artículo, considerando la importancia que posee la difusión de los aportes que surgen de las investigaciones y, en este caso en particular, revalorizar el abordaje de las problemáticas locales, las cuales atraviesan y configuran las prácticas de quienes se desempeñan en dichos campos. La temática refiere al campo de la psicología educacional y focalizó en el siguiente objeto-problema: ¿Cuáles son las estrategias de intervención que utilizan los psicólogos que se desempeñan profesionalmente en las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná?

La mirada estuvo puesta, en un primer momento, en distinguir cuáles eran las problemáticas que emergían en el nivel secundario y para las cuales los psicólogos eran demandados, con la intención de explorar y describir su campo de intervención y las estrategias de abordaje que utilizaban.

La relevancia social estuvo dada por la capacidad de relevar información precisa acerca de la inserción laboral de los psicólogos en las escuelas secundarias públicas locales, su campo de incumbencia y práctica profesional. En cuanto a la relevancia académica se consideró importante la realización de la investigación debido al escaso material teórico existente en la disciplina acerca de las estrategias de intervención en el nivel secundario. Al mismo tiempo, se propuso aportar conocimientos que pudieran contribuir a abrir el campo para futuras investigaciones.

Los principales conceptos que compusieron el encuadre teórico se abordaron desde el campo de la psicología educacional, privilegiando el enfoque psicoanalítico. A su vez, se incluyeron aportes provenientes de las ciencias sociales.

La estrategia metodológica seleccionada para abordar el objeto de estudio se ubicó dentro de la lógica cualitativa y se privilegió la inducción analítica, la generación de teoría y la singularidad de los hallazgos. A lo largo del proceso de investigación, se consideró la implicación del investigador en la realidad estudiada.

La unidad de estudio comprendió las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná y la unidad de análisis estuvo compuesta por aquellos psicólogos que se desempeñaban profesionalmente en dichas institucio-

nes. La muestra fue de tipo intencional y la principal técnica elegida para la recolección de datos fue la entrevista semi-estructurada.

El tipo de análisis seleccionado correspondió al método comparativo constante, el cual permitió realizar un proceso en espiral entre la obtención y el análisis de la información, posibilitando de este modo construir teoría a partir de los datos obtenidos.

Los resultados arrojados por la investigación presentaron y describieron una variedad de estrategias de intervención utilizadas por los psicólogos que trabajaban en las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná. A su vez, se analizaron las dificultades que poseían los psicólogos, al encontrarse bajo la figura laboral de tutores, para definir una posición profesional dentro del campo educativo; lo cual interfería en el desarrollo de sus intervenciones.

A continuación, se presenta una síntesis de los resultados del estudio, aludiendo a las principales categorías trabajadas y a las vicisitudes acontecidas en el proceso de investigación.

### **Entramado teórico**

#### **Del concepto de rol al proceso de construcción de una identidad profesional**

En la investigación se decidió desplazar la categoría de *rol del psicólogo educacional* para comenzar a pensar en términos de *procesos de construcción de una identidad profesional*, teniendo en cuenta las características de la inserción laboral de los psicólogos dentro del campo de la educación. En términos de Cecilia Bixio (2009) «Estamos hablando de pensar el campo de la educación como un espacio que si bien se sostiene en una dimensión física y en otra social, es siempre virtual, inter-subjetivo e interactivo» (Bixio, 2009: 14).

En concordancia con el planteo realizado por Daniel Valdez (2001), se considera que la categoría de *rol del psicólogo educacional* limitaba las posibilidades de pensar las intervenciones, al reducirlas al despliegue de un papel por parte del psicólogo dentro de la institución: «El rol considerado como un a priori, como un lugar a ocupar según expectativas preestablecidas, aparece como un espacio fosilizado en el que la capacidad de generar nuevas estrategias de trabajo sufre serias restricciones» (Valdez, 2001: 175).

Al respecto, Valdez desarrolla:

Preferimos hablar de identidad como una condición dinámica, nunca estable, nunca completa: la tarea del psicólogo implica un proceso de construcción de una identidad profesional. Es en el propio campo de prácticas que se define un modo de desarrollo profesional atendiendo al abanico de potenciales intervenciones desde lo psicoeducativo. Cada escuela propondrá desafíos diversos y supondrá un proceso de negociación permanente entre los diferentes actores, entre lo instituido y lo nuevo. Proceso que demanda toma de decisiones, bús-

queda de alternativas frente a situaciones nuevas e inesperadas, creatividad para resolver situaciones conflictivas. (Valdez, 2001: 175)

Del mismo modo, la categoría de *psicólogo educacional* fue puesta en tensión, ya que los entrevistados manifestaron no reconocerse en ella. En las entrevistas, se definían como psicólogos que, además de desarrollar su actividad profesional en diferentes ámbitos, trabajaban en las escuelas. Asimismo, manifestaron no poseer una formación académica específica que avalara tal denominación.

Ovide Menin (2000) propone hablar de un *oficio del psicólogo educacional*. A diferencia del rol, que remite a la función que un profesional representa, el oficio implica reglas de actuación que lo constituyen, que deben ponerse en funcionamiento de un modo artesanal y como resultado del análisis de cada circunstancia en particular.

En esta línea de pensamiento se ubica Cecilia Augsburger (2000), quien manifiesta:

El oficio del psicólogo en educación, al igual que los otros oficios, es trabajo y reflexión. Un trabajo que va trazando una trayectoria alrededor de las experiencias personales, y que abre el camino a explorar alternativas metodológicas no siempre repetidas. Una reflexión que se organiza en torno a los interrogantes que plantea el hacer cotidiano, y que permite en un proceso de abstracción conceptual, introducir reflexiones epistemológicas. (Augsburger, 2000: 9)

En este sentido, es necesario considerar las particularidades que aporta el campo de la educación al quehacer del psicólogo; ya que, retomando el planteo realizado por Bixio (2004), se podría decir que el campo actúa marcando posibilidades, señalando caminos principales y secundarios por donde transitarlo, interpelando desde determinados actores y problemáticas específicas.

En lo que refiere a los aportes que brinda la psicología al campo de la educación y la consecuente labor del psicólogo en el mismo, existen numerosos debates. Lejos de encontrar certezas, las líneas de análisis crítico, se resisten a disminuir su función dentro de las instituciones escolares a la de meros agentes de normalización; y convocan a una constante reflexión acerca de los modos de operar.

Tradicionalmente la labor del psicólogo educacional ha estado puesta como una instancia ajena, aparte del proceso educativo, diagnosticando y tratando problemas que parecían que poco tienen que ver con lo que en la escuela y con esos alumnos ha sucedido (o no ha sucedido). Los gabinetes psicopedagógicos han venido a confirmar esta posición, la de un sujeto en el que recae la «responsabilidad» (a veces compartida por la familia) de un problema o fracaso escolar. (Bixio, 2004: 36)

Por su parte, Valdez (2001) se pregunta ¿qué tipo de posibilidades y alternativas estratégicas le caben a un profesional cuya sola presencia es considerada como control o advertencia para los alumnos? A continuación, denuncia la preponderancia de las *intervenciones de tipo correctivas* dentro de las instituciones educativas:

Una intervención que supusiera extinción de conductas no deseadas, control de los alumnos «problema» y dispositivos de disciplinamientos y/o exclusión, que intentara erradicar la irrupción de lo «disruptivo» en la escuela colocaría al psicólogo en el lugar de quien legitima decisiones (políticas) institucionales. No en pocas oportunidades el espacio del «gabinete» aparece connotado negativamente. «Mandar el gabinete» equivale para algunos alumnos al «mandar a dirección». O incluso una sanción mayor. (Valdez, 2001: 174)

En diálogo con la corriente sistémica, consideramos útil presentar el planteo realizado por Mara Selvini Palazzoli (1986) quien manifiesta que el psicólogo dentro de las instituciones educativas se enfrenta a expectativas muy dispares, siendo la más común de ellas la de ser considerado un *mago omnipotente*, capaz de resolver los casos señalados, dejando de este modo libres de responsabilidad a quienes lo aconsejan. En el pedido de intervención del profesional aparece implícita la esperanza de obtener una solución mágica, que pueda aplicarse al alumno y no implique cuestionamiento alguno por parte de los demás actores institucionales. El psicólogo se encuentra de este modo ante una situación paradójica: si ajusta su actuación a estas expectativas, lejos de promover un cambio, consolida el orden de cosas existentes; por el contrario, si desafía a la institución su permanencia en ella se torna conflictiva e incierta. De este modo, la situación paradójica convierte al psicólogo en un *magosin magia*, que se encuentra forzado a redefinir constantemente su posición dentro del sistema.

Desde las perspectivas de intervención psicoanalítica, uno de los desafíos del profesional consistiría en transformar los pedidos, las quejas y el malestar que proviene de los distintos actores involucrados, en demandas. Al respecto, se retoman las palabras de Bixio (2004) «El psicólogo educacional, trabajando en relación con los procesos educativos, puede intervenir en el sentido de generar demandas, abrir espacios para la interrogación y la búsqueda de colaboración en la gestión educativa» (Bixio, 2004: 37).

Raúl Ageno (2004), por su parte, se pregunta: ¿Qué es, para un psicólogo, intervenir en el campo educativo? O ¿cómo debe intervenir para producir efectos deseables? ¿Cuáles serían los efectos deseables? Al respecto, expresa la necesidad de considerar las particularidades propias de cada profesional:

Cada psicólogo lee desde su propia subjetividad. De una subjetividad que se constituye a partir de diversos y múltiples atravesamiento discursivos y las vicisitudes de una vida que lo pueblan de fantasías y vectorizan su deseo, todo

Lo cual sobredetermina su posicionamiento epistémico, sus representaciones, su lectura de la realidad y su práctica profesional. (Ageno, 2004: 10)

En lo que respecta al concepto de intervención, Ageno (2004) resalta la complejidad existente al momento de definir la especificidad de la intervención psicológica en el campo educativo, orientando su propuesta en torno a generar lecturas del escenario y a las *dramáticas escenas educativas*. En este sentido Bixio (2004), se pregunta ¿Qué funda el psicoanálisis con relación al campo de la educación? «Un currículum cuyos contenidos no emulen el saber enciclopédico, que no busquen la completud del sujeto ni de la ciencia, que se apoyen en los vacíos para desde allí construir» (Bixio, 2004: 25).

A diferencia de aquellos saberes que se asientan en las escuelas, desde el psicoanálisis, la propuesta es inversa. Se funda en los intersticios, en lo no dicho, en los cuestionamientos e interrogantes «trabajar en psicología educacional implica, antes que nada, problematizar el campo educativo» (Bixio, 2004: 37).

Con el fin de delimitar la categoría de estrategia se retoma la siguiente conceptualización:

Conjunto de acciones que realiza el psicólogo con clara intencionalidad de producir transformaciones subjetivas y vinculares. Dichas acciones son mediadas por herramientas simbólicas y/o materiales, el proceso de mediación instrumental compone la estrategia de intervención. (Bixio, 2009: 58)

Desde esta perspectiva se conciben a las estrategias como el camino a través del cual se traza una intervención. Entendiendo a la intervención, desde la definición propuesta por Duschasky y Corea (2008) como un «conjunto de procedimientos que altera fundamentalmente a los sujetos involucrados en ella» (Duschasky y Corea, 2008: 96).

Alfredo Carballada (2004) presenta, desde una perspectiva histórica, dos grandes modelos que sirven para pensar las intervenciones de los psicólogos en el campo de la educación.

El primero se denomina *modelo normativo* y posee sus orígenes en el seno de la modernidad, fundamentalmente con la Ilustración y el Positivismo. En este contexto histórico, caracterizado por el surgimiento de la escuela bajo ideales homogeneizadores, las normativas institucionales se encuentran apoyadas en una serie de discursos que las sostienen, tales como la pedagogía y la psicología experimental, y se transforman en mecanismos de disciplinamiento y exclusión. Desde esta perspectiva, se interviene buscando distinguir, clasificar y separar al alumno-problema.

El segundo modelo, se corresponde con las perspectivas de análisis surgidas a partir de la segunda mitad del siglo xx. Las concepciones acerca de las intervenciones producen un giro de la mano de la psicología educacional. Se comienza a hablar de *perspectivas críticas*, dinámicas, sostenidas

en el paradigma de la complejidad. Se pasa del esfuerzo por la homogeneización a una mirada que recorta y diferencia las situaciones sobre las que se pretende intervenir. Es desde este lugar que se pretende definir a la práctica del psicólogo como un oficio, alejándose de aquellas concepciones que tipifican los conflictos y sus posibles resoluciones.

### **Objetivos, supuestos y puntos de inflexión**

Con el fin de encuadrar los datos que se presentarán a continuación, se considera necesario retomar aquellos puntos que constituyeron el inicio del estudio.

La pregunta-problema que sirvió como eje para guiar la investigación fue la siguiente: ¿Cuáles son las estrategias de intervención que utilizan los psicólogos que se desempeñan profesionalmente en las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná?

Los objetivos generales:

- Conocer cuáles eran las intervenciones que realizaban los psicólogos en las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná.
- Explorar y describir las estrategias de intervención que utilizaban los psicólogos en las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná.
- Indagar acerca de las condiciones de trabajo de los psicólogos que se desempeñaban profesionalmente en las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná.

El interés estuvo puesto no solo en conocer ¿qué hacían? los psicólogos en el campo educativo local, específicamente en el nivel secundario, sino también ¿cómo lo hacían?, teniendo en cuenta las particularidades propias de este ámbito laboral.

Se decidió abordar la complejidad de esta problemática a partir del relato que los propios profesionales construían sobre sus prácticas.

Durante el diseño de la investigación se explicitó un supuesto de trabajo: «Los psicólogos que trabajan en las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná necesitan apelar a diferentes estrategias de intervención para abordar profesionalmente la complejidad del contexto escolar»

Este supuesto atravesó, a lo largo del proceso de investigación, diferentes apreciaciones: en un principio sirvió como guía para comenzar a abordar el objeto de estudio, durante el despliegue teórico y la búsqueda de datos empíricos —por momentos— fue considerado ingenuo. Sin embargo, durante el análisis de cierre cobró una nueva significación.

Para comprender este proceso, es necesario mencionar que la investigación encontró un punto de inflexión durante el trabajo de campo. Si bien las entrevistas fueron —en parte— diseñadas en función de los objetivos; al momento del encuentro, los profesionales entrevistados se expresaban en una serie de datos que no estaban presentes en el diseño de la investigación. No obstante, estos emergentes surgían de modo recurrente en el relato de cada uno de los psicólogos, quienes parecían tener la necesidad



de hablar acerca de aquellas cuestiones. Estos temas, estaban relacionados con las particularidades de su inserción laboral y trascendían hacia el desarrollo de sus prácticas, interfiriendo en su desempeño profesional.

Debido al protagonismo que adquirió la situación, se consideró necesario abordar estos emergentes. Al mismo tiempo, comenzó a avizorarse que podían estar relacionados con las dificultades que tenían los psicólogos para profundizar acerca de las características de sus intervenciones.

Fue de este modo que cobró mayor relevancia el tercer objetivo propuesto por la investigación: indagar acerca de las condiciones de trabajo de los psicólogos que se desempeñaban profesionalmente en las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná.

### **Inserción laboral y condiciones de trabajo**

A continuación, se presentan los principales resultados arrojados por la investigación en lo que refiere a las condiciones de trabajo de los psicólogos que se desempeñaban profesionalmente en las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná durante el periodo 2010-2012:

a) La Resolución N°1527/09 Consejo General de Educación (CGE) establece la creación de los «Espacios de Orientación y Tutoría», para ser implementados durante el Ciclo Básico Común de la escuela secundaria (primero, segundo y tercer año).

Otorga dos horas cátedras semanales para cada curso, las cuales están destinadas a ser ocupadas por un docente de la institución (titular, interino o suplente) con seis meses de antigüedad en dicho curso.

Establece que si no hubiera personal con estas características, se regla la cobertura tal cual lo estipulan las normas concursales vigentes.

Haciendo uso de este último inciso las instituciones educativas abren la convocatoria para la búsqueda de un tutor externo.

b) La totalidad de los psicólogos entrevistados manifestó haber ingresado a trabajar a las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná tras haber ganado un concurso. La convocatoria a concurso fue pública, se realizó a través de los medios locales bajo la designación de Horas de Orientación y Tutoría, implicó la presentación de un proyecto de trabajo y su correspondiente defensa en una entrevista.

c) La totalidad de los entrevistados manifestaron encontrarse trabajando dentro de las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná, bajo la figura laboral de *tutores*. Lo que implicaba cobrar como docentes (en función de las horas cátedras que poseían) y ajustar su trabajo a la modalidad que la institución educativa eligiera adoptar para hacer uso de estas horas.

Sobre un total de siete entrevistados: tres profesionales se encontraban conformando gabinetes interdisciplinarios, dos se desempeñaban con horas frente al aula con cursos a cargo y tres no tenían curso asignado ni un espacio físico pre-establecido, quedando a disposición de las demandas que vayan surgiendo el día en que concurrían a la institución.

d) A pesar de que las Horas de Orientación y Tutoría debían estar destinadas para los cursos correspondientes al Ciclo Básico Común (primero, segundo y tercer año), los entrevistados manifestaron trabajar con los alumnos de primero a sexto año. A excepción de un caso, que manifestó trabajar con *todos* los alumnos que concurrían hasta tercer año. Por lo que se puede deducir que la totalidad de los psicólogos entrevistados ejercían sus funciones en una población que excedía ampliamente la correspondiente a su designación.

e) Los psicólogos que trabajaban con Horas de Orientación y Tutoría se encontraban en situación de inestabilidad laboral. El contrato era anual y se estipulaba la posibilidad de prolongarlo por un año más, en función de su desempeño, tal como establecía la Resolución N° 1527 C.G.E. Las horas de Orientación y Tutoría no brindaban la posibilidad de ser titularizadas. En función de esta situación, los entrevistados manifestaron sentir disconformidad, presión e inestabilidad, entre otros aspectos mencionados.

f) La Resolución N° 1527 C.G.E, que establecía y reglamentaba los espacios de Orientación y Tutoría, no mencionaba actividades específicas para la función del tutor. Presentaba lineamientos de abordaje amplios, pretensivos y difusos, tendientes a promover la permanencia del alumno dentro del sistema educativo. Se dirigía —en cada uno de sus apartados— a la figura del docente, a quienes les solicitaba la realización de algunos abordajes que no eran propios de su formación disciplinar, tales como: orientación vocacional, abordaje de problemáticas de constitución subjetiva de los alumnos, entre otros aspectos relevantes.

### **Proposiciones teóricas en torno a la figura laboral del tutor**

Esta serie de características, vinculadas a la figura laboral del tutor, demostraron interferir —de modo directo e indirecto— sobre la construcción de las intervenciones profesionales de los psicólogos en las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná.

La principal problemática presentada por los entrevistados giró en torno a qué posicionamiento tomar dentro de la institución educativa, teniendo en cuenta la situación laboral en la que se encontraban: «Si estoy como tutor, ¿tengo que ser o no ser psicólogo?». Este cuestionamiento apareció como una constante, que atravesó a la mayoría de los casos, y permitió evidenciar las dificultades que poseen los psicólogos al momento de construir su propia identidad profesional dentro del campo educativo (Valdez, 2001).

Con el propósito de congrega las diferentes categorías trabajadas durante el proceso de análisis e interpretación de datos y, con el objetivo de generar aproximaciones que nos permitan abordar la problemática, se construyeron tres nuevas categorías como resultado de la investigación:

La primera categoría se denominó *la existencia del no cargo* y refiere a la presencia de una irregularidad de base en la inserción laboral de

los psicólogos en las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná. Esta categoría pretende evidenciar la existencia de una ausencia —el cargo profesional— y los caminos secundarios que el psicólogo, bajo la figura de tutor, debe atravesar y/o construir en la institución, tanto para desarrollar su trabajo como así también para encontrar una posición que le permita su permanencia dentro del sistema educativo; lo cual, en oportunidades, puede implicar hasta la propia negación de su formación profesional.

Al no existir un cargo preestablecido para el psicólogo dentro de las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná, tampoco se encuentra una estructura institucional preparada para recibirlo. En este sentido, el psicólogo que se inserta en el campo educativo debe construir, desde el no reconocimiento —a nivel formal— de su actividad profesional, no solo un espacio simbólico, sino también un espacio físico desde dónde desarrollar su práctica.

La segunda categoría se denomina *la figura del psicólogo/tutor* y hace alusión a la ambigüedad presente en la figura laboral del profesional que se encuentra inserto en el campo educativo. Contiene dos términos —psicólogo y tutor— en una misma definición, lo que genera confusiones, contradicciones y lineamientos poco claros para el desarrollo su práctica.

El psicólogo/tutor recibe una amplitud de demandas, mayor a la que se le realiza a un tutor/docente o a un tutor/psicopedagogo. Estas demandas provienen de los distintos actores institucionales e incluyen, tal como mencionaron los entrevistados, el abordaje de: chicos en riesgo, alumnos con problemas familiares, episodios de violencia en las escuelas, problemas de aprendizaje escolar, problemas en el aula, problemas de conducta, falta de integración entre los alumnos, faltas de respeto, falta de autoridad del docente, casos de repitencia, apatía, embarazos, inasistencias, casos de hiperactividad, duelos, trastornos de alimentación y demandas de tratamiento de casos específicos.

Una constante que atraviesa a todos los casos es la demanda de intervenciones profesionales que podrían ubicarse dentro de lo que se denomina *modelo normativo* (Carballeda, 2004): señalamiento del alumno-problema, pedido de tratamiento y/o realización de intervenciones correctivas con el objeto de que el alumno se *cure y/o adapte* al sistema educativo, disciplinamiento y/o exclusión del alumno-problema.

Los psicólogos entrevistados expresaron recurrentemente desacuerdos frente a este tipo de demandas, ubicando sus intervenciones dentro de las *perspectivas críticas* (Carballeda, 2004). Manifestaron, en repetidas ocasiones, la necesidad de generar espacios de interrogación y cuestionamiento que incluyeran a todos los actores de la institución educativa, principalmente a docentes y directivos. A su vez, mencionaron no obtener una respuesta positiva por parte de ellos, quienes continuaron demandando la realización de *intervenciones de tipo correctivas* (Valdez, 2001) para los alumnos.

Los profesionales manifestaron tener constantes conflictos con docentes y directivos. Estos conflictos fueron presentados por los psicólogos como una de las principales *fuentes de malestar* (Freud, 1930) que interfieren en el desarrollo su trabajo. En ninguna oportunidad presentaron quejas en torno al abordaje que realizan con padres y alumnos.

Una característica que los entrevistados mencionaron recurrentemente, y que se encuentra asociada a la *figura del psicólogo/tutor*, es la existencia de numerosas expectativas. Surge como protagonista la imagen del psicólogo vinculada a la de un *mago omnipotente* (Selvini Palazzoli, 1986) capaz de resolver, instantáneamente, todo tipo de problemas y conflictos.

En cuanto a las problemáticas que los profesionales distinguieron con mayor frecuencia dentro del campo educativo, se destacaron tres: violencia en las escuelas (Osorio, 2006), casos de abuso y deserción escolar. Presentaron diversos modos de abordaje, que permitieron evidenciar diferentes grados de implicancia personal. Como recurrente se mencionó la utilización de protocolos de intervención, la instrumentación de códigos de convivencia y la articulación con otras instituciones públicas. A su vez, frente a determinadas situaciones, los entrevistados manifestaron la necesidad de «hacer de otra manera», lo cual permite inferir un tipo de *trabajo artesanal*, asociado a la construcción del *oficio del psicólogo educacional* (Menin, 2000).

En lo que refiere a las funciones que desempeñan cotidianamente los psicólogos/tutores dentro de las escuelas, los entrevistados mencionaron las siguientes: participar en diferentes concursos, armar parciales en grupo, citar a padres, entrevistar alumnos, participar en el armado e implementación del código de convivencia, participar de reuniones de docentes, organizar talleres, realizar charlas de educación sexual y reuniones para padres.

La *figura del psicólogo/tutor* genera confusión, tanto para el propio profesional como para los distintos actores del campo educativo. Estas confusiones se pudieron observar, por un lado, en las dificultades que tienen los psicólogos para definir su posición y sus incumbencias dentro de la institución educativa. Y, por el otro, en el modo en que los diferentes actores le solicitan la realización de tareas diversas, poco específicas y, a la vez, el abordaje profesional de casos concretos.

En la mayoría de los casos los entrevistados hicieron referencia a una falta de límites que defina funciones dentro del campo educativo. Manifestaron tener dificultades para establecerlos y, como consecuencia, hacerse cargo de cuestiones que les delegan o que consideran que no les corresponden. La falta de límites se presenta de dos maneras: a nivel de las tareas que deben realizar y en lo que refiere a la responsabilidad de las problemáticas.

En algunos casos, los psicólogos/tutores expresaron que tuvieron la necesidad de poner límites a los distintos actores de la institución, logrando de este modo demarcar su práctica en función de aquello que consideraban que era de su incumbencia. Sin embargo, la mayoría de los

entrevistados, demostró no lograr un posicionamiento profesional claro dentro de la institución; permaneciendo atrapados en la ambigüedad que les generaba estar bajo la figura laboral de psicólogo/tutor.

En cuanto a las *intervenciones* los profesionales brindaron diferentes definiciones y características, lo que permitió evidenciar las particularidades personales de cada entrevistado al momento de realizar una lectura sobre la realidad (Ageno, 2004). A su vez, se observó la construcción de una trayectoria propia alrededor de las experiencias de cada psicólogo/tutor, en donde aparecieron alternativas de abordaje diversas.

En lo que respecta a las perspectivas teóricas sobre las cuales los profesionales sustentan sus intervenciones, cada uno de los entrevistados pudo definir la corriente desde la cual trabaja. Se presentaron los enfoques: sistémico, gestáltico, psicoanalítico y cognitivo.

En términos generales, los psicólogos definieron a las intervenciones como una acción realizada para generar un cambio. Intervenir es, según las palabras de los entrevistados: hacer algo, generar una nueva perspectiva, generar una nueva mirada, romper estructuras, una disposición permanente a lo que vaya surgiendo, moverse, un modo de abordar una problemática, un modo de proceder, intervenir es por una demanda, tratar de historizar la historia del chico, es una acción y comprender lo que pasa.

En algunos casos, los entrevistados hicieron alusión a los *diferentes momentos que componen una intervención* (Bloj, 2009) concibiéndolos como constitutivos de un mismo proceso. A su vez, los profesionales distinguieron tres tipos de intervenciones diferentes: intervenciones a nivel personal, intervenciones a nivel grupal e intervenciones en respuesta a la demanda impulsiva de la institución. En lo que refiere a estas últimas, la mayoría de los entrevistados manifestó quedar absorbido por lo urgente.

Los entrevistados, en la totalidad de los casos, manifestaron no realizar tratamientos dentro de las instituciones educativas. Mencionaron realizar articulaciones con centros de salud y organismos públicos cuando lo consideraban necesario.

La mayoría de los entrevistados manifestó ubicar sus intervenciones dentro del campo de la salud mental. Y, en caso de tratarse de aspectos pedagógicos, abordarlos en la medida en que supongan una vinculación con otro tipo de problemática. Asimismo, se pudo observar por parte de los profesionales una tendencia a subjetivar el campo de la educación, corriendo el eje de sus intervenciones: desde el sujeto pedagógico hacia los procesos que acontecen en el campo educativo. Solo una profesional ubicó sus intervenciones únicamente del lado de lo pedagógico y manifestó derivar a otras instituciones todas aquellas cuestiones asociadas a la salud mental.

### **Alusiones acerca de las estrategias de intervención**

En lo que refiere específicamente a las *estrategias de intervención* (Bixio, 2009) que utilizan los psicólogos en las escuelas secundarias públicas de

la ciudad de Paraná, la investigación arrojó los siguientes resultados:

Los psicólogos/tutores manifestaron que sus estrategias de intervención consisten en: trabajar con grupos, ser mediadores, trabajar con lo visual, trabajar con la palabra, generar dinámicas, utilizar juegos o videos para que los alumnos pasen por la experiencia, consignar producciones a realizar por los alumnos luego de trabajar una problemática, hacer participar a los estudiantes en el armado de los talleres para padres, confrontar con docentes, articular con otras instituciones, entrevistar, brindar tiempo, salir al recreo para estar con los chicos, organizar talleres, brindar charlas, realizar actas acuerdo con alumnos, docentes y padres, trabajar en equipo, hacer reuniones semanales con otros tutores y asesores pedagógicos, pedirle a los preceptores que llamen a los alumnos, generar acercamientos, tener una escucha activa, ver películas y audiovisuales, incluir a todos, participar de reuniones formales e informales, acercarse a un referente institucional, preguntar si alguien quiere presentar una problemática, acercarse desde lo personal y afectivo.

Dichas acciones, fueron mediatizadas por las siguientes herramientas simbólicas y/o materiales, las cuales fueron descritas por los entrevistados: trabajos grupales, estrategias lúdicas, abordaje interdisciplinar, comunicación humana, axiomas de la comunicación, la escucha, entrevistas, conversación, experiencia, empatía, el encuentro, el diálogo, dispositivos grupales, talleres, charlas, reuniones con docentes, juegos, sugerencias escritas, teléfono, la carpeta del alumno, *netbook*, cuaderno de comunicaciones, actas y encuestas.

La mayoría de los entrevistados mencionaron realizar entrevistas, constituyéndose de este modo en la herramienta más utilizada por los psicólogos/tutores en el campo educativo.

Un aspecto que los entrevistados calificaron como importante al momento de construir las estrategias de intervención fue la propia experiencia, a la cual le atribuyeron el valor de referencia. Los psicólogos/tutores manifestaron aprender a trabajar dentro del campo educativo a partir de la práctica; en donde la particularidad de cada situación los llevó a explorar distintas opciones de abordaje.

En cuanto a la posibilidad de instrumentar estrategias de intervención desde una *perspectiva preventiva* (Bixio, 2009) en la mayoría de los casos, los entrevistados resultaron ser afines a este enfoque. Esto se pudo observar, específicamente, en sus esfuerzos por crear dispositivos para que aparezca la demanda (charlas, talleres, reuniones, etc.), en la realización de intervenciones orientadas a hacer lugar a que aparezca el nombre propio. Y, por último, en la orientación de sus intervenciones hacia acciones que permitieran abrir nuevos sentidos dentro del campo educativo.

### **Algunas reflexiones sobre las vicisitudes del proceso de investigación**

En este momento de la exposición, se considera pertinente retomar el supuesto de trabajo elaborado durante el diseño de la investigación, el cual

decía: los psicólogos que trabajan en las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná necesitan apelar a diferentes estrategias de intervención para abordar profesionalmente la complejidad del contexto escolar.

Si bien este supuesto logró confirmarse, a partir del análisis de las diversas estrategias de intervención mencionadas por los psicólogos entrevistados, alcanzado este punto de las conclusiones y tras haber abordado los objetivos primordiales de la investigación, se considera relevante presentar otra línea de análisis:

Si bien las entrevistas estuvieron orientadas a que los profesionales pudieran profundizar en torno a la categoría de *estrategias de intervención*, por su parte, los psicólogos/tutores hicieron mayor hincapié en otro tipo de reflexión que hace a sus prácticas escolares, lo cual podría definirse como: las *estrategias de inserción laboral* y las *estrategias de permanencia* que instrumentan dentro del campo educativo. Constituyéndose de este modo, en los nuevos emergente que arrojó la investigación.

En función de esta situación, se podría decir que los profesionales que se desempeñan en las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná se encuentran abocados, en lo que refiere a su trabajo y a su reflexión —más que a generar estrategias de intervención— a definir su posición dentro del campo de la educación.

En torno a esta problemática, se elaboró una tercera categoría, a la cual se decidió denominar: *la posición dilemática*. Esta categoría refiere a la situación particular en la que se encuentran los psicólogos que se desempeñan en las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná, como producto de *la existencia del no cargo* y *la figura del psicólogo/tutor*.

La posición dilemática implica la presencia de dos figuras contrapuestas y un cuestionamiento que atraviesa a la mayoría de los entrevistados: ¿intervengo como tutor o lo hago como psicólogo? El psicólogo se encuentra, dentro del campo de la educación, entre dos posiciones. Por un lado, puede asumir la posición de tutor, tal como establece su designación laboral; y, por el otro, se encuentra ante del desafío de adoptar una posición profesional. Sin embargo, la definición por uno de los dos términos implica, necesariamente, la aparición del opuesto, demostrando su contradicción. Este dilema pudo observarse constantemente en el relato de los entrevistados, quienes mostraron dificultades para resolver las problemáticas que su situación laboral les generaba.

En este sentido, la falta de reconocimiento laboral —a nivel profesional— poseía consecuencias concretas y actuaba como un condicionante ineludible en los psicólogos al momento de construir sus intervenciones.

### **La escuela secundaria como ámbito laboral. Transformaciones y controversias**

Diez años atrás, durante el diseño de la investigación, la inserción laboral de los psicólogos en las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná aparecía como un hecho reciente y del que costaba reunir infor-

mación al respecto.

Desde la Supervisión Departamental de Educación Paraná —ente perteneciente al Consejo General de Educación (Gobierno de Entre Ríos)— señalaban, en aquel momento, la inexistencia de un registro oficial que contuviera información acerca de las instituciones educativas en donde se encontraran trabajando psicólogos. No obstante, desde el Equipo de Orientación Educativa (EOE) —equipo dependiente de la Supervisión Departamental de Educación Paraná, conformado por: una trabajadora social, una psicopedagoga y una psicóloga— manifestaron tener conocimiento de la presencia de algunos psicólogos trabajando en las escuelas secundarias. Sin embargo, explicaron que era muy difícil determinar cuáles eran las instituciones que incluyeron a un profesional de la salud mental, ya que esto dependía de cómo cada escuela decidía utilizar las horas de tutoría, en función de sus problemáticas específicas. A pesar de ello, la psicopedagoga del equipo manifestó que cada vez habría más psicólogos trabajando en las escuelas, ya que creía que con la nueva ley de educación se podrían aumentar la cantidad de horas de tutoría.

En lo que respecta a la nueva ley de educación, hacía referencia al proceso de transformación que se correspondía con la implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 y la Ley Provincial de Educación N° 9890/08, que establecía nuevos lineamientos políticos-educativos, tendientes a promover y garantizar el ingreso de los adolescentes al sistema educativo, como así también la permanencia y el egreso de los estudiantes.<sup>2</sup>

En este contexto, se iniciaba una transformación institucional y pedagógica en las escuelas de nivel medio, en donde se preveía la inclusión de poblaciones estudiantiles a partir del establecimiento de la Ley Provincial N° 9890, que instauraba la obligatoriedad escolar hasta la finalización de la educación secundaria. Conjuntamente, se planteaba la necesidad de considerar un cambio en los planes de estudio.

Teniendo en cuenta esta situación, las palabras de las integrantes del Equipo de Orientación Educativa, dejaban entrever la posibilidad de construcción de nuevos espacios de trabajo para los psicólogos dentro de las escuelas secundarias. Sin embargo, esta situación coexistía con la inexistencia de una normativa clara que regulara su inserción laboral. Ambos factores, resultaron de interés para comenzar a investigar acerca del tema. Teniendo en cuenta que, si bien la inserción laboral de los psicólogos se presentaba como algo relativamente nuevo dentro de las escuelas secundarias, esta tendencia iría en ascenso en los próximos años y, aparentemente, se constituiría en un potencial campo de intervención profesional.

A diez años del inicio de la investigación, se considera que la complejidad del campo abordado excede el análisis expuesto en el presente artículo. No obstante, sigue manteniendo el deseo de que su informe se constituya en un punto de partida que permita reabrir el debate acerca de esta problemática.



Durante el transcurso de la investigación, la totalidad de los entrevistados hicieron alusión a la Resolución N° 1527 C.G.E, la cual era mencionada como referencia en lo que respecta a su inserción laboral y a los lineamientos que constituían los espacios de orientación y tutoría. Sin embargo, tras el análisis de esta normativa, lejos de encontrar respuestas cada vez surgían más interrogantes.

¿Qué motivaciones privilegiaban los directivos de las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná, al elegir a un psicólogo para ocupar las horas de tutorías que se encontraban previstas para ser otorgadas a un docente? ¿Cuáles eran las problemáticas/intereses y/o expectativas que movilizan la búsqueda institucional de un tutor externo, específicamente con formación dentro del área disciplinar de la psicología?

En lo que respecta a los estudios realizados en la actualidad, Marina Chaves, en el marco del Proyecto de Innovación y Desarrollo (PID) N° 3173 (FCE-UNER), denominado *Intervenciones Pedagógicas y Salud Mental en Educación Secundaria: Interdisciplina y Proceso Grupal*<sup>3</sup> se propone reflexionar acerca de los significados que les otorgan los tutores psicólogos al rol de las tutorías en las escuelas secundarias entrerrianas. Conjuntamente, aborda la función tutorial desde el marco normativo, reconstruyendo las diferentes transformaciones y continuidades en lo que refiere a las resoluciones establecidas en la provincia. En este sentido, menciona «entre 2019 y 2020 podemos visualizar un vacío normativo respecto de dicho espacio debido a que hasta el momento no hay normativa» (Chaves, 2020: 6). Al mismo tiempo, advierte acerca de las dificultades que esta situación genera tanto en las instituciones como en quienes asumen los espacios de tutoría.

Teniendo en cuenta la existencia de nuevos abordajes y la posibilidad de construir instancias de diálogo con ellos, se propone continuar reflexionando en torno a los ejes expuestos, tensionando las categorías construidas dentro de un contexto ampliado, que contemple las particularidades actuales de las escuelas secundarias entrerrianas.

## Notas

<sup>1</sup> Se considera necesario mencionar que, por cuestiones de redacción, se decidió utilizar el genérico masculino. No obstante, cabe aclarar que su uso no supone que se esté haciendo referencia únicamente a los psicólogos varones; por el contrario, incluye a la figura de las psicólogas y los psicólogos, y se concibe desde una perspectiva de género no binaria.

<sup>2</sup> Dicha legislación suplantaba a la Ley Federal de Educación, que estuvo vigente en la provincia de Entre Ríos hasta el año 2009. En función de este cambio, era recurrente escuchar en los entrevistados la expresión *la nueva educación secundaria* para referirse al abandono del Sistema Polimodal y al establecimiento de la escuela secundaria en Entre Ríos como obligatoria, de seis años de duración y organizada en dos ciclos: el Ciclo Básico Común (que comprendería primero, segundo y tercer año de la secundaria y reemplazaría a séptimo, octavo y noveno año de EGB3) y el Ciclo Orientado, diversificado según áreas del conocimiento (que comprendería cuarto, quinto y sexto año de la escuela secundaria sustituyendo a primero, segundo y tercer año del polimodal).

<sup>3</sup> Dirigido por la Dra. Carina Muñoz y Codirigido por la Mg. Sonia Luquez.

## Bibliografía

BIXIO, Cecilia (2004). Conformación del campo de la educación para leer en clave psi. En: Menin, Ovidé (Comp.) (2004). *Psicología educacional*. Debates en la Universidad. Rosario: Laborde Editor.

———(2009). Estrategias de intervención psicológica. En: Blog, Ana (Comp.) (2009). *Intervenciones en psicología educacional*. Rosario: Laborde Editor.

BLOJ, Ana (Comp.) (2009). *Intervenciones en psicología educacional*. Rosario: Laborde.

CARBALLEDA, Alfredo (2004). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.

CHAVES, Marina (2020). *Sentidos y escenarios de la tutoría en la escuela secundaria desde las voces de lxs psicólogxs*. Artículo inédito. PID N° 3173. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.

CORDIÉ, Anny (1988). *El malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión (2003).

DE FILIPPIS, Irma (2004). *Violencia en la institución educativa*. Buenos Aires: Ediciones Espacio.

DUSCHATZKY, Silvia, y Cristina Corea (2008). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

ELICHIRY, Nora (Comp.) (2001) ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional. Buenos Aires: Eudeba.

EMMANUELLE, Elsa (1998). *Educación, salud, discurso pedagógico*. Buenos Aires: Noveduc.

FERNÁNDEZ, Alicia (2002). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

FREUD, Sigmund (1914). Sobre la psicología del colegial. En: LÓPEZ BALLESTEROS, Luis (Trad.) (1997). *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

———(1930). El malestar en la cultura. En: LÓPEZ BALLESTEROS, Luis (Trad.) (1997). *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS [en línea] (2009). Resolución N° 1527/09 CGE. [Consulta: 20 de septiembre de 2020]. Recuperado de: [https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2012/04/resolucion\\_1527\\_09.pdf](https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2012/04/resolucion_1527_09.pdf)

LEWKOWICZ, Ignacio; Cristina Corea (2005a). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.

———(2005b) *¿Se acabó la infancia?* Buenos Aires: Lumen.

MANNONI, Maud (1990). *La educación imposible*. Buenos Aires: Siglo XXI

MENIN, Ovide (Comp.) (2000). *El oficio del psicólogo educacional*. Rosario: UNR CG Editora.

———(Comp.) (2004). *Psicología educacional. Debates en la Universidad*. Rosario: Laborde Editor.

MILLOT, Catherine. Freud Antipedagogo. Ficha de cátedra: Psicología Educativa. Universidad Nacional de Córdoba. s.f.

MOISE, Cecilia (1998). *Prevención y Psicoanálisis. Propuestas en salud comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.

OSORIO, Fernando (2006). *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires: Noveduc.

ROSBASCO, Inés (2003). *El desnutrido escolar: dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*. Rosario: Homo Sapiens.

SELVINI PALAZZOLI, Mara (coord.) (1986). *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

**Noelia Müller** | Universidad Nacional de Entre Ríos - Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina

[noeliacmuller@gmail.com](mailto:noeliacmuller@gmail.com)

Licenciada en Comunicación Social con mención en Procesos Culturales (FCEdu-UNER). Licenciada en Psicología (FHAyCS-UADER). Psicoterapeuta Gestáltica (Centro Gestáltico del Paraná). Profesora Adjunta en la cátedra Psicología y Auxiliar Docente de Primera Categoría en Psicología Social, ambas materias correspondientes a la Licenciatura en Comunicación Social de la FCEdu-UNER. Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra Psicología Social, correspondiente a la Licenciatura en Psicología de la FHAyCS-UADER. Psicóloga clínica. Especialista en psicoterapia individual, dinámicas de grupo, talleres vivenciales y talleres psicoeducativos.

Fecha de recepción: 23/09/2020

Fecha de aceptación: 11/11/2020