

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

FACULTAD DE PSICOLOGIA



Trabajo Integrador Final

***“La Especificidad del Psicólogo en el Ámbito
Educativo”***

Autora: Micaela M. Pérez

Legajo: P-2228/4

Docente responsable: Ps. y Esp. María Eugenia Arroyo

Año: 2017

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi sincero agradecimiento la Ps. Y Esp. Maria Egenia Arroyo, tutora del presente Trabajo Integrador Final, por la dedicación mostrada en el transcurso del mismo y por prestarme su consejo y guía siempre que lo necesité. Gracias por tu apoyo, por ser parte de los cimientos de este trabajo.

Agradezco también a mis profesores, que compartieron sus conocimientos en todo el camino de mi formación.

A mis padres por acompañarme en todo lo que me he propuesto. Y a Juani porque con su cariño muchas veces me impulsó a seguir, aún en los momentos más turbulentos.

A todos, muchas gracias.

ÍNDICE

RESUMEN.....	4
A MODO DE INTRODUCCIÓN.....	5
DESARROLLO.....	6
De la especificidad como intervención a la lógica del discurso	
1. Situando la especificidad	
2. La especificidad interventora	
3. La especificidad interviniente	
CONCLUSIONES.....	13
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	15

RESUMEN

El presente ensayo tiene por finalidad realizar una contraposición entre dos prácticas discursivas en torno a la especificidad del psicólogo en el ámbito educativo. Una caracterizada como interventora y otra denominada interviniente, tomado las conceptualizaciones desarrolladas por Elsa Emmanuele y su lectura Foucaultiana

La mencionada temática encuentra su fuente de inspiración dentro de mi propia experiencia en la práctica profesional supervisada de la Facultad de Psicología de la ciudad de Rosario. La misma tuvo lugar dentro de un efector con fines socio-educativos, sin ser un organismo escolar.

Se orienta a desglosar la cuestión de la especificidad, a partir del despliegue y análisis de dos lógicas, sus encuentros y diferencias; destacando un posicionamiento que se distancia de la que se presenta como tradición dentro de nuestra formación, a saber: la Psicología Educativa.

PALABRAS CLAVE: *Especificidad, intervención, interviniente, discurso.*

A MODO DE INTRODUCCIÓN

La especificidad del psicólogo en el ámbito educativo. Para muchos, esta frase seguramente resulte un tanto familiar, reiterada, generalista o incluso cliché. Sin embargo, tal enunciado me interpeló con mayor énfasis en el momento inicial de la práctica profesional en el marco de mi formación de grado de la carrera de Psicología perteneciente a la Universidad Nacional de Rosario. Frase que toma existencia como formulación de una pregunta, a saber: ¿Dónde y cómo situar la clínica en el dispositivo en el que me encontraba inserta, una institución socio-educativa que no es una escuela? Considero relevante lo dicho anteriormente en tanto que al hablar y/o desplegar nuestra práctica profesional lo hacemos desde determinados posicionamientos teóricos, filosóficos y epistemológicos, vehiculizando discursos emergentes en contextos históricos particulares; siendo además, protagonistas de un cúmulo de experiencias personales que implican en cada uno de nosotros la construcción singular de ciertos modos, y no otros, de leer las realidades a las que nos enfrentamos en lo cotidiano.

En el presente escrito anhelo que esta frase, a mi entender un tanto intermitente, tenga la oportunidad de ser pensada y/o problematizada, con el fin de realizar una producción integradora que intente dar respuestas y, a su vez, posibilite nuevas preguntas conllevando una nueva e ineludible transformación en la propia lectura de las realidades que me convocan en esta temática.

En este sentido, reflexionar en torno a la especificidad del psicólogo en el ámbito educativo, supone poder situarla en relación a la práctica profesional a partir de un análisis crítico, teniendo en cuenta que las condiciones de posibilidad de su praxis, dentro de un marco complejo como lo es el educativo; resulta diverso dado que no sólo incluye a la escuela sino a todas aquellas instituciones que tienen por finalidad la educación.

Considero que los contextos educativos se encuentran atravesados por diversas políticas que, influirán en la formulación del pedido o demanda por parte de los interlocutores a los que se dirige el accionar del psicólogo; demanda que estará mediada por una serie de representaciones sociales acerca del denominado “rol profesional” que encarna el mismo, ante las cuales éste puede diferenciarse o no.

Asimismo, nuestra praxis en este campo contiene aspectos particulares, resultando la inserción del profesional en un equipo interdisciplinar el más característico (gabinete, equipos socio-educativos, equipos interdisciplinarios, etc.)

Lo primero que se hace evidente, en el intento de una lectura compleja referente a esta temática, es la multiplicidad de factores que intervienen en la misma. En tanto se trata de un espacio social regulado que congrega a distintos profesionales que trabajan en un área institucional en torno a una función social común (Bourdieu, 2008).

Es por esto que considero imprescindible preguntarse desde qué posición el profesional psicólogo desarrolla su práctica, siendo que la asunción de una posición teórica epistemológica, determinará la praxis específica del psicólogo a la vez que circunscribe su campo de acción.

Desde la perspectiva psicoanalítica, pero no pensando al psicoanálisis como una técnica, sino como el “ejercicio de una ética” me veo llevada a realizar una referencia al anhelo expresado por Freud, cuando nos sugiere practicar el psicoanálisis “libre de toda tendencia” (Freud, 1973); y donde también, nos plantea adaptar la técnica a las nuevas condiciones estructurales que emergen. Esto quiere decir que hay condiciones específicas para la práctica del psicoanálisis, pero las mismas son de fundamento, no de técnica.

No sólo la posición que asuma el psicólogo determinará su especificidad, sino que esta se combina con su real puesta en acto: implicará un interjuego dialéctico que abarque la relación de su posicionamiento singular con el despliegue mismo de su actuar; un actuar situado en un campo de discursos particulares y en el cual se definirá su especificidad y las alternativas posibles de su inserción en lo problemático del ámbito educativo.

DESARROLLO

DE LA ESPECIFICIDAD COMO INTERVENCIÓN A LA LÓGICA DE LOS DISCURSOS

1. *Situando la especificidad...*

Según la definición del Diccionario de Lengua Española, *la especificidad* hace alusión a la adecuación de algo al fin (o a los fines) a los que se destina (Real Academia Española, 2014). Al ingresar a una institución educativa, el psicólogo no sólo se encuentra rodeado de algunos colegas con los que comparte su formación, sino también de profesionales de distintas áreas de conocimiento - docentes de diferentes niveles, Cientistas de la Educación, médicos, etc.- que trabajan en función de un discurso pedagógico que los envuelve y condiciona. Utilizando además, en múltiples ocasiones, los mismos recursos y basados en las exigencias que la realidad les ofrece.

Es entonces que, el interpelarse por el lugar que un psicólogo debe habitar dentro de una institución cargada de emergencias en su mayoría educativas, y cuyos espacios por los que se transita tienen su génesis en una modernidad constituyente de un tiempo ya pasado, implica un momento inicial en esta pregunta por un “hacer algo”; algo que -remitiéndome a la definición expuesta anteriormente- se *adecue* a este complejo contexto pero cuya *finalidad* sea no obstante, su práctica profesional como psicólogo.

En una primera instancia, podría adoptarse una postura “intervencionista” (Emmanuele, 1998), como la que frecuentemente solemos acoger en nuestra práctica, desde una metodología activa en cuanto al estar presente con el cuerpo y la palabra. Este modo de proceder no sólo comprende agudizar la escucha hacia aquellas problemáticas que los sujetos exteriorizan a través de sus expresiones verbales y/o lúdicas, sino que también, es necesario estar advertidos de ciertos movimientos institucionales dependientes de las políticas de Estado y sus vínculos con otras instituciones como la familia.

A su vez, es imprescindible correrse de aquella visión estática del psicólogo clínico, tantas veces recibida desde el discurso académico, para poder situarnos en una posición menos estructurada y más conectada con la puesta en escena del propio cuerpo, hacia una búsqueda *de intervención en el hacer*.

La observación de que el objetivo socio-educativo está fuertemente impregnado en el accionar de los “interventores” (Emmanuele, 1998), nos permite reflexionar acerca de la posibilidad de realizar un deslizamiento del rol educativo tradicional, hacia la postura de un “Maestro Errante”, abriendo la escucha hacia lo que irrumpe y agenciando algo en torno a eso (Duschaztky, 2007). Una diferencia fundamental entre estas posiciones es que: “Mientras que en tiempos disciplinarios la errancia era marginal y no descansaba en ella la producción estructurante de la sociedad, en coordenadas de intemperie, la errancia adquiere otro estatuto porque alberga la oportunidad de convertirse en lazo” (Duschaztky, 2007, 90).

Una de las consignas de un maestro errante consiste en la “caza de ocasiones”, cuya consecuencia sostiene la consideración que en la constancia nada es episodio ya que los mismos contienen como cualidad ser disruptivos e insospechados. El maestro errante se propone entonces captar aquello sorpresivo del episodio para ver allí una ocasión para armar algo (Duschaztky, 2007). Siguiendo a la autora:

La posición ética, lejos de un buen obrar, opera produciendo una diferencia en un estado de cosas. Luego de advertir la potencia de la situación, se pasa de un deambular disperso a un estar agrupados, o mejor, a estado de conversación. (Duschaztky, 2007, 92).

La intencionalidad que colorea esta toma de posición, se trata de recorrer operatorias microscópicas a nivel macro-institucional, pero que expresen una capacidad de afectación en la dinámica misma de la institución. Esto es fundamental si se tiene en cuenta que el concepto de errancia alude a una estética diferente de la estatal -ya que la

misma funcionaría concentrando y homogeneizando-, y los agenciamientos errantes conforman un andar exploratorio y permeable a las heterogeneidades.

Esta relación de la errancia inmersa en una institución socio-educativa, permite visibilizar posibilidades no percibidas en las coordenadas habituales de la cotidianidad. Desde mi especificidad como psicóloga, dicha errancia sería posible a partir de recortar un espacio virtual donde poner en juego la escucha, la pregunta y la mirada, de manera tal que permita emerger la singularidad de los sujetos que integran la institución educativa.

Destacar lo clínico como *especificidad* y no en el sentido del *rol de psicólogo* como generalidad, da la posibilidad de colocarse en el lugar de la escucha acerca de aquello que le sucede a un sujeto a partir de la formulación del discurso, tal como lo plantea Marite Colovini:

El inconsciente, si bien está estructurado como un lenguaje, necesita de un artificio, para ordenarse en discurso. Si el psicoanálisis es una cura por la palabra, es por la palabra dicha y por el modo en que al decir se realiza lo no realizado. Por lo tanto, se trata de una praxis, (...). Según Ricoeur, el discurso se produce como suceso: algo que ocurre cuando alguien habla. El discurso es el suceso es el fenómeno temporal del intercambio: el establecimiento de un diálogo, que puede iniciarse, prolongarse o interrumpirse. (Colovini, 2007, 1).

Estas reflexiones admiten comprender que, si bien la demanda no llega de la misma manera en una institución educativa que en el consultorio, puede tratarse de las mismas problemáticas (por ejemplo, problemas en el aprendizaje). Asimismo, sabemos que dicha demanda no viene dada desde un principio sino que se genera, se construye y reconfigura tras la constitución de un vínculo transferencial con quien presenta su padecer y, para esto, es necesario destacar aquellos recursos que el contexto puede ofrecer para la fundación de ese lazo.

Teniendo en cuenta la transferencia como aquel acto mediante el cual el psicólogo establece entre él y el otro, cierto tipo de relaciones humanas que pueden inducir ciertos efectos de carácter terapéutico, la posición ética del analista no la hayamos en el efector. En este sentido, implicaría asumir una posición que a uno le permita -a través de los conceptos fundamentales del psicoanálisis-, suponer un sujeto. Es decir, contar con la capacidad de hacer una lectura del sujeto que escuchamos, a partir de la apropiación por parte del niño, del espacio transferencial que le ofrecemos, funcionando la institución como referencia material que media en la relación del sujeto y el Otro. Ya que, siguiendo las formulaciones de Colovini (2007, 4) "Pensar nuestra práctica de éste modo, nos acerca a concluir que en la práctica del psicoanálisis, no hay cuestiones técnicas, sino que se trata del ejercicio de una ética".

La vida institucional se encuentra repleta de pequeños rituales cuya repetición ordena y encubre de manera estereotipada cómo se generan ciertas acciones. A modo de ejemplo, podríamos mencionar la violencia diaria de índole cultural, sufrida por aquellos niños que integran instituciones educativas pertenecientes a los sectores más carenciados a través de una estigmatización social que los coloca en un lugar de marginalidad. La situación mencionada, no permite que dentro de lo cotidiano se puedan desglosar las complejidades de sus subjetividades; dejándolos perderse en esa mirada juzgadora que pareciera no admitir margen alguno para ser interrogada, revisada. Es por esto, que el concepto de *ceremonias mínimas* nos ofrece operar con instancias de institución de condiciones de posibilidad subjetivantes, "el reconocimiento de aquello que podemos identificar como *ceremonias mínimas* implica delimitar un dicho o un hecho, (valor simbólico), desplegar su escenario y su dramática (despliegue de lo imaginario)." (Minnicelli, 2013, 53).

La práctica del psicólogo en ámbitos educativos no es tarea sencilla, sin embargo nuestro accionar a modo de ceremonias mínimas puede contribuir a desarrollar un quiebre dentro de la cotidianidad institucional que implique un cambio de posición respecto al lugar promovido por el modelo tradicional. Para esto es fundamental

corrernos del papel sancionador y homogenizador de la conducta, para así permitir una apertura donde la singularidad acontezca y sea escuchada, dándole lugar a la diferencia, brindando apoyo como así también contención a partir de la puesta en escena de una palabra que le otorgue otros sentidos al vivenciar.

2. La Especificidad Interventora

Llegada a esta instancia, considero de suma relevancia efectuar una distinción acerca del concepto de intervención expresada desde la perspectiva conocida como Psicología Educativa, permitiéndome re-pensar algunos aspectos desarrollados por la misma. Se trata de realizar un giro teórico-epistemológico que se sitúa nuevamente en la especificidad del psicólogo como profesional en el ámbito de la educación valiéndome de otras herramientas teóricas y de una lógica distintiva, la lógica del discurso.

La relación entre la especificidad del psicólogo y el modelo de la intervención, no la propongo en función de los significados de dichos términos, sino en la consideración de que, tras una lectura intervencionista o interventora, pareciera que una implica a la otra. Dicho de otro modo, supondría que en algún punto la especificidad conllevaría adoptar intervenciones “específicas” y éstas últimas le darían a la primera un carácter cualitativo singular.

De acuerdo con lo expresado, encuentro una semejanza entre esta posición y lo expuesto por Ana Bloj (2010) a partir de la adopción del término *oficio del psicólogo* como una manera de pensar la especificidad.

La idea de *oficio del psicólogo* es diferenciada del *rol profesional* ya que, en la medida que éste último remite a la función que un profesional representa (colocando el énfasis en el *representa*), el término *oficio* contempla las reglas de actuación que implican su práctica, alegando que estas reglas “deben ponerse en funcionamiento de un modo artesanal y como producto del análisis y consideración de cada circunstancia particular” (Bloj, 2009, 17). Es por esto que, a partir de un diagnóstico de la situación, lo cual ya significa un modo de intervención, el *oficio del psicólogo* incluye considerar entre otras cuestiones: “la dimensión de la constitución subjetiva y las posibilidades institucionales de producir conocimientos en el marco de las experiencias culturales y lúdicas” (Bloj, 2010, 18).

Para Gutierrez, en el *oficio del psicólogo* estas intervenciones apuntan a interrumpir algo del sobrante del malestar en las prácticas cotidianas mediante la implementación de estrategias que permitan acompañar los procesos subjetivos e institucionales, siendo el psicólogo parte de ellos (Bloj, 2009).

Otro aspecto a tener cuenta, es el de discriminar nuestro *oficio* de otros, como un matiz de suma relevancia cuando somos llevados a desenvolvemos en instituciones donde nuestro actuar se coordina con el de otros profesionales. Esta distinción supone diferenciar un conjunto de representaciones e imágenes generalmente inconscientes que, producidas por cada sujeto y cada grupo social, se interponen tiñendo sus relaciones y suponiendo modos de actuar estereotipados.

Desde esta perspectiva, podríamos discurrir por un análisis de los distintos escenarios institucionales educativos como un ámbito donde la praxis del psicólogo se construiría a partir la utilización de una “caja de herramientas”. Esta teoría exhibe una concepción de una especificidad del psicólogo basada en la mencionada lógica intervencionista. La misma propaga una secuencia situacional en la que el psicólogo es demandado por una institución en función de problemas concretos referentes a los sujetos que la conforman. Al insertarse en ella, el profesional se propone una búsqueda reflexiva e influenciada por sus presupuestos teóricos y epistemológicos, hacia la formulación de un *instrumento* con el cual *intervenir* en los acontecimientos ofrecidos por el contexto institucional. Estas operaciones suponen, en el mejor de los casos, la posibilidad de develar, cuestionar y posicionarse ante las verdades que la institución encierra y sostiene. Asimismo, esta mirada se sostiene tras una determinada forma de concebir la noción de problemática como algo inspirado por lo incierto y con efectos

inseguros. Implica una tolerancia a la incertidumbre, a lo inacabado propio del ser humano. Las problemáticas pueden tener diferentes modos de definirse, de interpretarse, de recortarse y de tratarse, dependiendo de los discursos o caja de herramientas con las que se aborden.

Asimismo, es pertinente destacar que, dicha posición interventora, expresa que el concepto de intervención no es unívoco, sino que se encuentra atravesado por los contextos históricos, razón por la cual propone, no aplicar las intervenciones a todos los sujetos por igual sino, poder articular las mismas con las características de la población con la que se trabaja desde una postura crítica (Bloj, 2009).

Con el fin de tensionar la perspectiva interventora con la interviniente, propongo un puente lingüístico sobre el concepto de intervención, concepto que les da emergencia de origen a estas posturas, ya sea como producto o como diferencia de dicho producto. Tomando a Guner "las inter-versiones son intervenciones que intercalan versiones" (Bloj, 2009, 122). En este caso, no se trata sólo de la intervención de un psicólogo, sino de diferentes versiones presentes en los discursos que ofrecen los protagonistas surgidos en ese "entre", considerado como el lugar transferencial. Es en ese cruce donde se abre un camino de posibilidades para que la reconstrucción productiva de lugar a otras versiones.

3. La Especificidad Interviniente

Desde una posición cuasi antagónica a la amparada por la Psicología Educativa, Elsa Emmanuele (1998) propone una perspectiva en la cual se cuestiona cómo los discursos, entre ellos el pedagógico, exigen al profesional psicólogo, y a la psicología en general, una suerte de pragmatismo, "de saber hacer" como resultado de una herencia histórica capitalista y utilitarista -marcada por la visión positivista- que convierten en verdadero y valioso todo aquello que resulta útil, eficaz. Siguiendo los lineamientos planteados por esta autora:

Todo acontecimiento humano que intenta explicarse mediante un dato o fenómeno aislado, escindido de las enraizadas matices que lo sobre determinan, arriesga devenir reduccionismo, más aún cuando el acontecimiento se materializa en un campo tan complejo como Educación. Focalizar la lectura de lo que allí sucede desde una sola de las tantas dimensiones entramadas, suele justificar soluciones ortopédicas basadas en las explicaciones simplistas, positivas y con frecuencia centradas en el nivel de lo individual. (Emmanuele, 1998, 2)

Continuando en esta línea de pensamiento vislumbro que, en el ámbito educativo, los reduccionismos que más se destacan se encuentran vinculados a los que propagan la responsabilidad de los conflictos a los que son señalados como sus dos protagonistas, a saber: "el docente y el alumno"; dejando por fuera todo el contexto político, económico y social que entran a la educación. La misma, no se circunscribe a la institución educativa o al organismo escolar, sino que recorre y se encuentra presente en todos los espacios sociales. Esto nos obliga a no perder de vista que la educación se encuentra atravesada y afectada por diversas realidades culturales.

Anteriormente introduje la idea de que la práctica del psicólogo no sólo se corresponde solo con su posición ética y teórica sino más bien, con un inter-juego dialéctico entre ésta y el despliegue mismo de su actuar.

En este sentido, Elsa Emmanuele adhiere a la perspectiva Foucaultiana en la medida en que las teorías se definen en un determinado campo del saber y siendo en la práctica donde aparecen sus obstáculos, al mismo tiempo que funciona como el espacio donde estos son resueltos.

Toda práctica en el campo de la educación es una práctica social; se trata de un trabajo intelectual mediatizado por la materialidad discursiva de los diversos protagonistas, los episodios cotidianos, los hechos y los acontecimientos, aún surcados por lo obvio, objetivan y materializan una realidad inaprehensible de otro modo. (Emmanuele, 1998, 3).

De esta manera, nos vamos acercando a un posicionamiento que pone el acento no en la intervención o, si se quiere, en la mirada intervencionista - interventora de la Psicología Educativa, sino en la apertura hacia otra cualitativamente distinta que nos coloca como *intervenientes*. Y, para situarnos como *intervenientes*, debemos preguntarnos acerca del *poder* con el que contamos frente a estas problemáticas dentro del campo complejo de la educación.

En este punto, se distingue lo sustentado en las reflexiones de Foucault acerca de que el poder no es una fuerza concentrada en un sector puntual sino que deriva y es efectuado desde todos los sectores sociales, desde todos los actores. El poder no es simplemente coercitivo, sino que es fundamentalmente dinámico. Implica examinar los efectos positivos de éste como algo constitutivo en la vida de las personas. Poder y conocimiento son inseparables en la medida el éxito de las disciplinas dependen de las técnicas de poder. A su vez, el poder requiere del progreso en la construcción de aquellos conocimientos que proponen los supuestos de *verdad*. Esto no significa que, al estar inmersos en una red de poder-conocimiento-verdad, no es posible actuar fuera de este dominio. Todos sufrimos los efectos del poder a la vez que lo ejercitamos en relación a otros. Su connotación positiva refiere al poder como posibilidad. Sin embargo, no tiene como consecuencia que todas las personas seamos iguales en el ejercicio del poder.

Como profesionales psicólogos, este uso de poder implica ser conscientes del entramado *poder-conocimiento-verdad* el que formamos parte, siendo determinante en la dinámica de nuestras relaciones y sus efectos en el ámbito de la educación.

Posicionarnos dentro del efector en el que estemos inmersos y ante las problemáticas que en el mismo tomen cuerpo requerirá, desde la visión de Emmanuele nominada como Psicología *En* Educación, presentarnos como *intervenientes* interrogando la materialidad discursiva. En palabras de la autora: “el dispositivo privilegiado para las *posibilidades* de un *poder interveniente*, es la materialidad discursiva. La palabra produce efectos y el humano siempre necesita de palabras –más aún cuando sufre- y de reconocimientos que formulan otros” (Emmanuele, 1998, 4).

Entender el ámbito de la educación como discursivo, supone incluir dentro de éste el análisis de “una construcción histórica-social que materializa a las diversas prácticas sociales, y que trasciende a su hablante aunque lo involucra desde una posición subjetiva singular.” (Emmanuele 1998, 4). La subjetividad como efecto de prácticas sociales remite a su condición de marca que atraviesa a un sujeto en tanto éste se encuentra incluido en una serie de relaciones sociales que lo instituyen a través de las instituciones de la cultura; pero además, esta configuración subjetiva da cuenta de la constitución de las instancias psíquicas necesarias para crear el propio mundo subjetivo.

Las determinaciones sociales, abarcan prescripciones políticas, ideológicas y económicas entre otras; reconfiguran un *Discurso Pedagógico* que legitima lo que es entendido como “dimensión institucional” (Annoni, 2008). El Discurso Pedagógico, es entendido por la autora, como una serie de teorizaciones históricas que imponen de modo, implícito como explícito, qué se entiende por aprendizaje, cuáles son sus objetivos y con qué métodos se lo llevará a cabo, clasificando a los sujetos que son objeto del mismo en función de los criterios de eficacia o “éxito escolar”.

En virtud de hallar respuestas que develen de alguna manera nuestro interrogante inicial acerca de la especificidad, postulo como referencia teórica la obra de M. Foucault dónde el mismo analiza la noción de discurso:

Se llamará discurso a un conjunto de enunciados en tanto dependan de la misma formación discursiva; no forma una unidad retórica o formal, indefinidamente repetible y cuya aparición o utilización de la historia podría señalarse (y explicarse llegado el caso); está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales puede definirse un conjunto de condiciones de existencia. (Foucault, 2013, 153)

El discurso para Foucault no es atemporal sino que es fundamentalmente histórico, caracterizado por límites que le son inherentes a su existencia, dirigidos por ciertas reglas de actuación y de “decibilidad” que conforman y configuran aquellos espacios por los que circula la práctica discursiva.

Annoni complejiza el funcionamiento de la práctica discursiva, tomando el análisis Foucaultiano sobre el ejercicio del poder: “en tanto tecnología que posibilita la emergencia de las formas de saber, regulando la práctica discursiva mediante dispositivos de saber estratégicos, quedando el sujeto constituido en ese campo de relaciones” (Annoni, 2008, 2).

Sosteniendo el arquetipo desarrollado por Foucault, Annoni (2008) exhibe que la naturaleza del poder la encontramos en su ejercicio mismo, el poder existe únicamente cuando es puesto en acción, en la forma que ciertas acciones modifican otras siendo pertenecientes a sujetos actuantes. Es por esto que “es necesario analizar las instituciones en virtud de las relaciones de poder y no a la inversa, en tanto el ejercicio del poder supone un modo de acción sobre otras acciones” (Annoni, 2009, 3).

En lo que refiere al quehacer del psicólogo estas formulaciones nos habilitan a colocar el énfasis en la dimensión institucional de la educación donde se despliega nuestro accionar, poniendo de relieve una comprensión de aquellas relaciones de saber y de poder que son subjetivantes a la vez que son fuente de condiciones de posibilidad. Es estar advertidos que la educación es productora de discursos, al mismo tiempo que éstos son los que les otorga aquellas características que la definen como tal, dentro de una sociedad histórica y cambiante. Retomando a la autora:

La dimensión institucional surca el aprendizaje y lo que instaura el Discurso Pedagógico a partir de hegemonías que determinan qué es el aprender, cómo se comprende y para qué. Preguntas epocales, cambiantes, en virtud de mandatos del tejido social y que producen efectos de singular subjetivización en los protagonistas alcanzados por su eficacia simbólica. (Annoni, 2009, 7)

Aproximándonos al cierre de este recorrido me permito afirmar que, para poder analizar la especificidad del psicólogo en el ámbito educativo, es necesario delimitar a priori la especificidad del territorio donde éste se dispone a desenvolverse como tal. Dicha especificidad se edifica dentro de la red de discursos, sobresaliendo el Discurso Pedagógico en la temática que me compete.

En las formulaciones de Emmanuele (2002), se admite una diferencia fundamental entre la posición interventora, que circula desde la acción ordenadora propia de un profesional del campo Psi hasta que éste dispone y modela un amplio abanico de acciones, las cuales pueden ser compartidas con otros profesionales acorde a un contexto multidisciplinario.

Este enfoque de la praxis, parte de una visión que admite una *pedagogización de la psicología*, teniendo la psicología una meta donde confluyen las operaciones de educar y de curar. Esta articulación tiene como resultado el reduccionismo de la psicología en pedagogía o a la inversa, de la pedagogía a la psicología.

Se propone entonces, la intromisión de otra palabra que tenga efectos de discurso dentro de nuestra práctica. Dicha palabra es la preposición *EN* cuya elección no es inocente en tanto permite la diferenciación de los términos Psicología y Educación a partir de una nueva formación discursiva en donde la primera actúa como *interviniente en la otra*.

La palabra EN –situada como enlace discursivo entre el campo Psi y la Educación o la Salud- ha de remitir claramente a un posicionamiento de ese campo de saberes específicos en la trama de otra formación discursiva, sin por ello funcionar, confundirse y menos aún, dar a luz a otra disciplina diferente, so pretexto de la ciencia auxiliar. (Emmanuele, 2002, 105).

Una Psicología En Educación, nos remite al interrogante de donde ubicar lo clínico en una institución educativa, o en el modo en que lo expresa Emmanuele (2002), a la praxis de una *Clínica Institucional*.

La clínica nace de espacios de encierro propios de la modernidad, como lo es el caso del hospital o la escuela. Estas instituciones, de carácter disciplinario, tendieron a propagar una regulación basada en el poder, sancionando lo normal como un prototipo de sociedad, prototipo que se difunde hacia todas las instituciones que la integran.

La clínica no se reduce a una práctica de consultorio. Es fundamental tener en cuenta aquellos ámbitos en los que la misma puede tomar existencia como una praxis que al psicólogo le pertenece; "La clínica se ha deslizado por su misma obra hacia el campo de la Educación" (Emmanuele, 2002, 110).

Para poder trabajar desde lo clínico, se hace prioritario develar los discursos pedagógicos como una fase inicial que supone: "interpretar la dimensión institucional de su materialidad discursiva" (Emmanuele, 2012, 114). Esto no será posible sin un momento previo que conlleve a la desnaturalización de los acontecimientos diarios, que se repiten en lo cotidiano encubriéndose en una lógica de normalidad, de lo que es así, reproduciendo modos de ser que se acoplen a la norma; "De lo que se trata fundamentalmente es de producir un descentramiento (...) de ese modelo hegemónico de prácticas centradas en lo individual" (Emmanuele, 2002, 115).

Lo clínico puede desentramarse como especificidad, en la operación desindividualizante otorgándole a al Discurso *su auténtico sitio de lazo social*. En este sentido, "la praxis de esta Clínica Institucional pretende desanudar aquello que sucede tal como sucede, alude a ese juego inestable donde el discurso puede a su vez, ser instrumento y efecto de poder, pero también de obstáculo, punto de resistencia y de partida para una estrategia opuesta" (Emmanuele, 2002, 116).

CONCLUSIONES

Quisiera hacer un alto dentro de este análisis, para dar un cierre a este escrito proponiendo una serie de conclusiones que el mismo me permitió construir en el devenir mismo de su desarrollo.

En principio destacar la importancia de que toda formación tenga como condición –no en el sentido de exigencia sino como condición de posibilidad- la puesta en acto de un escrito, de un relato basado en los propios intereses que se despiertan durante la carrera, fundamentalmente cuando éstos nos interpelan a partir de las experiencias que vivenciamos en nuestras prácticas profesionales.

Las preguntas no siempre conllevan a contestaciones concretas, sino que muchas veces en el afán de responderlas, nos encontramos con un espectro de nuevos interrogantes que se abren en torno a ellas. Este descubrimiento es en sí mismo enriquecedor en la medida que amplía el caudal singular de discursos que nos subjetivan; considerando que quien se cuestiona todo no podrá asumir una posición por la cual hacerse responsable y, a su vez que, quien no se cuestiona nada no irá más allá de la una utilización de su poder basado en la reproducción de un saber como efecto de disciplinamiento.

La especificidad del psicólogo en el ámbito educativo no está marcada por un saber hacer particular, y allí es donde radica la dificultad para otorgar las respuestas que este medio nos demanda como profesionales. El punto es si “dar esas respuestas” es lo que nos compete, es lo que define nuestra especificidad o si ésta es parte de otra cosa.

Lo primero que habrá que poner en tela de juicio es el hecho de que la institución educativa es un emergente de la sociedad moderna, embanderada con los símbolos del positivismo, reproduciendo un discurso individualizante en torno a su pretensión de una eficacia funcional al sistema capitalista.

Como rasgo distintivo, Emmanuele marcará una diferencia entre la figura del interventor y la del interviniente, en tanto dos perspectivas que el profesional psicólogo puede asumir en el marco de su praxis profesional.

El *interventor* representa la figura encarnada por la Psicología Educativa, colocando el énfasis en el saber hacer, sosteniendo un discurso que contemple una Psicología de la Educación -articulación de dos términos que se imbrican, se confunden, se invaden-. Así: “El interventor emplea estrategias de poder coercitivas –sean acciones, sean palabras- tras un propósito de dominación y sojuzgamiento de los otros que son situados en un espacio social de dominación” (Emmanuele, 1998, 5). El psicólogo que sostiene su praxis desde esta perspectiva, hará uso de su poder justificándose desde supuestas verdades, utilizando como comodín una “caja de herramientas” que le permitirá desde su lectura, un análisis comprensivo de la situación con pretensiones de objetividad y cuyos efectos de intervención se agotarán en el nivel individual. Es un tratamiento del caso por caso, a partir de la escucha.

Los sustentos conceptuales de esta autora provienen de lo que podríamos denominar “la arquitectura foucaultiana”, y con la cual problematiza la orientación interventora configurando una visión más amplia y compleja ubicada en la trama de relaciones sociales. A saber: “La posición de interviniente como modalidad de trabajo implica ciertas reglas vinculadas a las teorizaciones de las técnicas, enlazadas no sólo a campos de dominio sino también a las filiaciones conceptuales y epistemológicas” (Emmanuele, 1998, 5).

Dentro de esta óptica se produce un corrimiento lingüístico que trasciende a la Psicología de la Educación a la Psicología *EN* la educación; corrimiento que permite diferenciar las particularidades de cada campo interfiriendo uno en el otro desde su especificidad.

Toda intervención en instituciones educativas, que en nuestra sociedad dependen del Estado, visualizan que el profesional como tal, más allá de sus “buenas intenciones” y de la aplicación de novedosas estrategias, siempre encuentra un límite que deriva de lo complejo y dificultoso de la realidad social. Es entonces como asumo que más allá de los

movimientos que el psicólogo realice, la pretensión de cambios se enfrentará con el entramado de discursos que determina un orden ideológico y político ya establecido.

A partir del análisis realizado, concluyo que la mejor forma de involucrarse con estas realidades discursivas, es parándonos desde a la perspectiva de una psicología que se sostiene como práctica del discurso. Se llama práctica discursiva no a la expresión de una palabra por parte del sujeto, sino a,

(...) un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa. (Foucault, 2013, 154).

En este sentido la especificidad del psicólogo quedará soslayada en la práctica del discurso, siendo ella misma un interrogante que se sostiene en el tiempo, en tanto implica una consideración histórica de los discursos que reconfiguran los lazos sociales e institucionales que trascienden al organismo escolar, recuperando las singularidades que emergen en torno a ellos.

Desde un enfoque sostenido en la complejidad, será necesario salirnos de la idea de que las resoluciones están escritas de antemano, se trata de una lectura desde lo macro-social a lo micro-social, no haciendo foco en las problemáticas que se nos presentan para pensar desde allí las intervenciones, sino posicionarnos nosotros mismos como intervinientes para poder comprender por qué sucede lo que sucede y cómo podemos desplegar nuestra práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Annoni, M. E. (2008). *Dimensión Institucional del Aprendizaje: su formulación desde el posicionamiento crítico de Michel Foucault*. Inédito.
- Bloj, A., Bixio, C. (2007). *Libro Virtual de la Cátedra Psicología Educativa II*. F. de Psicología, UNR.
- Bloj, A. Maschio, A. Musumano, A. (2009). *El revés del Reino*. Rosario, Laborde.
- (2010). *Intervenciones en Psicología Educativa*. Rosario, Laborde.
- Caballeda, A. (2008). *La Intervención en lo Social*. Buenos Aires, Paidós.
- Colovini, M. (2007) *El Uso del Diván No Define al Psicoanálisis*. Rosario
- Duschatzky, S (2007) *Maestros Errantes*. Buenos Aires, Paidós.
- Emmanuele, E. (1998). *¿Interventores o intervinientes?* Buenos Aires, Argentina, Novedades Educativas.
- (2002). *Cartografía del campo Psi. La trama salud-educación*. Lugar Editorial. Buenos Aires, Argentina.
- Foucault, M. (1992). *El Orden del Discurso*. Buenos Aires, Tusquets Editores.
- Menin, O. (2000). *El Oficio del Psicólogo Educativo*. Rosario, Inst. de Inv. Psic. UNR CG Editora.
- Minnicelli, M (2013) *Ceremonias Mínimas*. Rosario, Homo Sapiens.