

Sentidos y escenarios de la tutoría en la escuela secundaria entrerriana desde las voces de los psicólogos

Marina Chaves | UNER – UADER
chavesmarinaparana@gmail.com

Resumen

En el marco del proyecto de investigación PID UNER 3173 *Intervenciones Pedagógicas y Salud Mental en Educación Secundaria: Interdisciplina y Proceso Grupal*, construimos el presente escrito en el cual reflexionamos sobre los significados que los tutores psicólogos otorgan al rol de la tutoría en la escuela secundaria entrerriana. En un primer momento, presentamos características generales de la investigación. Posteriormente, reconstruimos la configuración de la función tutorial en el marco normativo entrerriano. Por último, analizamos el *focus group* realizado con psicólogos que trabajan en escuelas secundarias e intentamos comprender la tensión del *escuchar/hablar* en tanto acción de acompañamiento.

Palabras clave: escuela secundaria - escucha - tutores - salud mental - subjetividad

Senses and scenarios of tutoring in intersterian high school from the voices of psychologists

Abstract

In the framework of the research project PID UNER 3173 *Pedagogical Interventions and Mental Health in Secondary Education: Interdiscipline and Group Process*, we construct this writing in which we reflect on the meanings that psychologist tutors give to the role of tutoring in Entre Ríos secondary school. At first, we present general characteristics of the research. Later, we reconstruct the configuration of the tutorial function in the Entre Ríos normative framework. Finally, we analyze the focus group carried out with psychologists who work in secondary schools and we try to understand the tension of *listening / speaking* as an accompaniment action.

Keywords: high school - listen - tutors - mental health - subjectivity

Sobre la investigación

Nuestro proyecto de investigación *Intervenciones Pedagógicas y Salud Mental en Educación Secundaria: Interdisciplina y Proceso Grupal*¹ examinó el modo en que se configuran las intervenciones pedagógicas con salud mental. Nuestra hipótesis de trabajo sostuvo que en tales experiencias se registra un núcleo de dificultades persistentes relativas a los modos de construir el lugar profesional-disciplinar propio en términos de una alteridad profesional-disciplinar.

A partir de un diseño de corte cualitativo interpretativo se identificaron sujetos participantes en intervenciones pedagógicas interdisciplinarias en instituciones públicas, dispuestos a compartir su experiencia para reflexionar sobre los logros obtenidos, las herramientas y los obstáculos vividos. Para la producción de referencias empíricas se realizaron entrevistas en profundidad y grupales (*focus group*). En este escrito nos detendremos en estas últimas.

La técnica de focus group fue una decisión metodológica clave en nuestro proyecto de investigación, que consiste en la selección de los miembros para participar de la misma de acuerdo con los objetivos de la investigación para debatir sobre un tema determinado. Siguiendo los aportes de Archenti (2007), este tipo de entrevista promueve la interacción entre los entrevistados en pos de encontrar la situación social en debate. Es decir, no se buscan opiniones individuales sino el modo en que unas son influidas por otras debido a que en el intercambio colectivo los sujetos pueden reconsiderar sus propias posiciones y, al mismo tiempo, pueden surgir perspectivas o temáticas que no estaban explícitas con anterioridad a la discusión.

En nuestro trabajo de campo realizamos tres *focus group* con los siguientes perfiles: (1) docentes que hayan trabajado con equipos de salud mental en intervenciones pedagógicas; (2) trabajadores de la salud mental que trabajan en dispositivos de salud mental que hayan tenido vinculación con escuelas y (3) profesionales de salud mental que intervengan en espacios educativos o trayectorias escolares particulares.

En este artículo analizamos el *focus group* realizado en el mes de junio de 2019 a diferentes psicólogos² (perfil tres) con inserción en escuelas secundarias de la ciudad de Paraná como tutores. Nos preguntamos, ¿cuáles son las características de la función tutorial?, ¿qué sentidos le otorgan los tutores a su inserción en la escuela secundaria?, ¿cuáles son los logros y los desafíos pendientes? Les entrevistados insisten de manera recurrente en tres aspectos: (a) las demandas de la escuela –generalmente– superan su rol de tutores; (b) las intervenciones de salud mental se ven tensionadas por el mandato de *la clínica* y de *la escuela* y (c) la escuela es un lugar no deseado que reclama/demanda y, al mismo tiempo, es un lugar que reconoce la importancia del campo de la salud mental.

Asimismo, advertimos tensiones que subyacen en dichas recurrencias: la tensión del escuchar/hablar en tanto acción de acompañamiento; la

¹ PID UNER 3173. Dirigido por la Dra. Carina Muñoz y por la Mg. Sonia Luquez.

² En la entrevista participaron 5 (cinco) psicólogos de la ciudad de Paraná (Entre Ríos).

tensión del adentro/afuera de las figuras de acompañamiento (nos referimos a la pertenencia institucional de cada equipo y a los mandatos de intervención que a cada uno se les solicita); la tensión del acompañar a cada sujeto (alumno) o acompañar una historia escolar singular.

De esta manera, en este escrito intentaremos comprender la tensión del *escuchar/hablar*. En un primer momento, nos aproximamos a la función tutorial desde el marco normativo en pos de reconstruir cómo ha sido la construcción de este rol en el interior del sistema educativo y en un segundo momento, analizamos la entrevista a fin de comprender la tensión del *escuchar/hablar*.

La función tutorial en el marco normativo. Transformaciones y continuidades

Con la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206 se establece la obligatoriedad de la escuela secundaria. A través de las Resoluciones N° 84 y N° 93 del CFE cada jurisdicción implementó diferentes transformaciones en el nivel. En el caso de la Provincia de Entre Ríos el proceso de la *Resignificación de la Escuela Secundaria*, impulsado por el Consejo General de Educación (CGE), marcó un antecedente clave respecto del acompañamiento de las *trayectorias escolares* y de la organización curricular, traducida en diferentes expresiones normativas.

A nivel nacional la Resolución N° 84/09 CFE define la *función tutorial* como una de las estrategias de acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias escolares. En su artículo N° 103 establece como eje central: «promover el desarrollo de la función tutorial de las instituciones, con el objetivo de mejorar las posibilidades de acompañamiento a la trayectoria escolar de los jóvenes».

En nuestra provincia el espacio de Orientación y Tutoría se ve atravesado por múltiples transformaciones en los últimos diez años. En las mismas aparecen ciertas rupturas y continuidades respecto de la función en sí misma y de los perfiles establecidos para dicho espacio. En el año 2009 a través de la Resolución N° 1527 CGE se establecen los espacios de Orientación y Tutoría para el Ciclo Básico Común de la escuela secundaria. Considerando el proceso de *Resignificación* y las transformaciones que implicaba, se aprueba el espacio en pos de incluir las tutorías como propuesta institucional a fin de que la interacción de *docentes* para trabajar lo interdisciplinario ayude a integrar todo en relación a los estudiantes de manera particular, individual singular y/o grupal. Mediante las tutorías se proponía crear espacios en los que los estudiantes pudieran potenciar lo que la escuela les ofrecía y, al mismo tiempo, contarán con el acompañamiento de un adulto en sus aprendizajes escolares como así también en el desarrollo personal.

Se planteaba la tutoría como un *espacio de formación* en el que se ponen en juego distintas alternativas respecto de la configuración subjetiva de los estudiantes. Dicha función orientadora debía propiciar un lugar de

intercambio y diálogo de las temáticas y problemáticas prioritarias de sus vidas en pos de ayudarles a reflexionar sobre los modelos identitarios de su contexto. Entre las características de la función tutorial, leemos:

Crear las condiciones de confiabilidad y contención contribuirá al desarrollo de los jóvenes y adolescentes, permitiéndole al mismo tiempo al docente reconocer las necesidades personales que repercuten sobre las educativas y viceversa. Es así que el vínculo docente alumno y las posibilidades que de él surjan, serán la prioridad dentro del espacio áulico e institucional para respaldar el proceso de aprendizaje personal y educativo. (Resolución N° 1527, 2009: 2)

Se establecía que el abordaje de la figura de los tutores debía considerar tres ejes orientadores para el docente –uno por cada año del Ciclo Básico–. De este modo, en el primer año se establecía el eje «Condiciones para el Aprendizaje». En el segundo año de la escuela secundaria el eje se denominaba «La Configuración Subjetiva y el Aprendizaje Escolar» en el cual se hacía énfasis en la cultura adolescente y el uso de las nuevas tecnologías como así también en las transformaciones del mundo social y cultural. Se focalizaba en que el espacio de Orientación y Tutoría planteara acciones con posibles vinculaciones con la salud, el deporte, la cultura, como así también la incorporación de estrategias para la tramitación de conflictos y de situaciones de violencia escolar; su visión positiva desde la convivencia pacífica y la cultura del trabajo cooperativo. Por último, en el tercer año el eje se denominaba «Orientación para la Toma de Decisiones» el cual se focalizaba en intentar acompañar a los estudiantes en la búsqueda y toma de decisiones en relación con su inserción en el Ciclo Orientado.

¿Quiénes podían acceder al espacio de Orientación y Tutoría? Para ser profesore-tutore se debía ser docente Titular y/o Interine, (Suplente en Cargo Vacante) y/o Suplente Término Fijo con 180 días de antigüedad en el desempeño del cargo, del respectivo curso y división. Asimismo, el aspirante al espacio debía contar con *por lo menos dos años de antigüedad en el establecimiento*. La designación era por proyecto y se realizaba hasta concluir el Ciclo Lectivo, quedando sujeto a la decisión de la institución, a través del Consejo Institucional y de acuerdo con el desempeño, concordancia y pertinencia institucional de los responsables del mismo, tener continuidad por un año más.

En el año 2010 se aprueba la Resolución N° 3344/10 CGE «Transformaciones Institucionales y Pedagógicas» en el marco de la «Resignificación de la Escuela Secundaria Entrerriana». De esta manera, aparece la figura de las tutorías disciplinares la cual comenzó a implementarse en el Ciclo Lectivo 2011.

Ahora bien, ¿en qué consistía el espacio de las tutorías disciplinares? ¿Qué novedades y rupturas plantea respecto de la propuesta anterior? Según expresa la normativa, la finalidad de los *tutores curriculares* se aso-

ciaba a una referente institucional que acompañe, oriente y ayude a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Esta figura era para todas las modalidades del sistema educativo. Asimismo, el tutor aparece como una figura que aporta una mirada pedagógica-didáctica a los equipos docentes a partir de situaciones y procesos escolares.

Entre las funciones se destaca el acompañamiento a los estudiantes en la construcción del conocimiento, el trabajo con el contexto y la articulación con los equipos docentes. Aspectos que en la Resolución N° 1527/09 CGE no aparecían, como en normativas anteriores, de manera tan explícita. La nueva normativa deja de centrarse en el Ciclo Básico como lo hacía la anterior y abre el juego a todos los cursos de la escuela secundaria. Cabe aclarar que ambas resoluciones convivieron. Al igual que la Resolución N° 1527/09 CGE la nueva normativa establecía tres ejes de trabajo para los tutores disciplinares, entre ellos: (1) Condiciones institucionales para el aprendizaje; (2) La configuración subjetiva y el aprendizaje escolar y (3) Orientación para la toma de decisiones educativas. No obstante, no presentaba el detallado apartado sobre cada eje, sino que simplemente lo enunciaba. Por último, cabe destacar que respecto de los perfiles no establece modificaciones en relación con la normativa anterior. Por tanto, entendemos que regían los mismos criterios de selección.

En referencia a la configuración de la *función tutorial* consideramos interesante retomar los aportes de Noelia Müller (2020) en su artículo «La figura del psicólogo/tutor en las escuelas secundarias. Construcciones en torno a una posición dilemática³», referidos a las condiciones laborales de los tutores entre los años 2010-2012. Contribuciones que nos permiten visualizar desde las voces de los tutores las características concretas que asumieron las condiciones laborales por esos años. Leemos:

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 y 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

³ En el escrito Müller reconstruye las contribuciones de su investigación *Estrategias de Intervención en Psicología Educacional. Una aproximación al trabajo profesional de los psicólogos en las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná* realizada durante 2010-2012, cuyo tema de estudio se centró en la inserción laboral de los psicólogos en las instituciones educativas en escuelas públicas del nivel secundario de la capital entrerriana.

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 CGE. 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 CGE, 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. (Müller, 2020: 200-201)

En nuestra provincia a partir del año 2016 se incorpora la figura del Tutor de Planes de Mejoras Institucional (PMI). Por medio de la Resolución N° 3050/16 CGE se aprueba el enfoque de trabajo y las funciones de los comúnmente llamados *tutores PMI*. La normativa destaca que tras diez años de la LEY N° 26206 el escenario de trabajo sobre la escuela secundaria marca un contexto posible respecto del acompañamiento de las trayectorias escolares.

Consideramos interesante destacar que dichas horas de PMI se suman a las horas del Equipo de Orientación y Tutoría establecido por la Resolución N° 1527/09 CGE para el Ciclo Básico. Según lo conversado con algunos referentes de equipos directivos *las horas PMI* fueron otorgadas a cada escuela según la cantidad de matrícula declarada en determinado momento. Por este motivo, actualmente en algunas instituciones dichas horas no han sido actualizadas.

Ahora bien, tras la lectura de la Resolución N° 3050/16 CGE podemos sintetizar que se da un giro importante respecto de quienes acceden a dichos espacios. Ya no se tratará de docentes pertenecientes a los establecimientos con dos años de antigüedad como lo establecía la Resolución N° 1527/09 CGE sino que se priorizará el trabajo en equipo con los actores institucionales. Si bien la Resolución N° 3050/16 CGE no establece perfiles, y por tanto no excluye profesiones, en la práctica cada zona de supervisión fue estableciendo los modos en los que se convocaba a *las horas PMI*. A partir de allí los perfiles profesionales de Psicología,

Psicopedagogía y Trabajo Social irán teniendo una presencia cada vez más fuerte.

La responsabilidad de los tutores estará centrada en colaborar con el grupo docente en el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los jóvenes. En esta línea, establece el trabajo articulado de los tutores con dos figuras del equipo de conducciones: Vicerrectores y Asesores Pedagógicos. De esta manera, en el discurso normativo se buscó promover que la función tutorial no sea planteada en soledad sino en grupo apostando a pensar los problemas institucionales.

Por otra parte, la normativa enfatiza en el trabajo institucional y establece que la figura de los tutores deberá trabajar sobre dos dimensiones: una dimensión académica y una dimensión vincular. Asimismo, la normativa dedica un apartado al trabajo interinstitucional como así también a la relación tutor-tutorado. El modo de acceso a las horas continuará siendo similar a lo planteado por las normativas anteriores, es decir, por presentación de proyectos y con dos años de duración como máximo.

En el año 2017 con el nuevo cambio de gestión en la política provincial se establece la Resolución N° 0024 CGE, la cual amplía la Resolución N° 3050/16 CGE y deja sin efecto la Resolución N° 1527/09 CGE, marcando una modificación importante respecto de qué perfiles accederán a la función tutorial, es decir, dejando abierto dichos perfiles.

Cabe aclarar que durante el mismo año a nivel nacional se establece la política educativa nacional denominada «Secundaria Federal 2030» a través de la Resolución N° 330/17 CFE y su Anexo «Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Secundaria Obligatoria Argentina» (MOA). A nivel provincial en el 2018 se aprobó una nueva normativa referida al Plan de Mejoras Institucional y se deja sin efecto la Resolución N° 3050/16 CGE y su ampliatoria N° 0024/17 CGE quedando al momento en suspenso el tema de los Equipos de Orientación y Tutoría.

A esta altura del escrito podemos reconocer que hubo transformaciones respecto del perfil y del acceso a la función tutorial, entre ellos: la pertenencia a la institución, el perfil docente y la antigüedad y, al mismo tiempo, el mecanismo de designación continúa siendo un aspecto precarizado a tal punto que cada dos años se interrumpe la continuidad pedagógica. Asimismo, entre 2019 y 2020 podemos visualizar un vacío normativo respecto de dicho espacio debido a que hasta el momento no hay normativa⁴.

La presente reconstrucción del modo en que se configura el rol de los tutores en la normativa nos permite advertir las dificultades que se presentan en las instituciones y en quienes asumen el espacio de tutoría. Tal como expresan los entrevistados:

Tiene que ver con que no está bien claro el rol del tutor, hasta el día de hoy sigue dudoso y entonces, ¿para qué estamos ahí? Yo creo que desde ahí viene la confusión, pero como dice la compañera, si lo pensamos como que todo lo que hacemos es clínica, nosotros

⁴ El contexto planteado por el COVID-19 no fue la excepcionalidad siendo en los inicios del ciclo lectivo 2021 el rol de la tutoría un espacio atravesado por desencuentros respecto de las condiciones laborales. Nos referimos a las resoluciones N° 0220/21 CGE y N° 0383/21 CGE.

seríamos la Salud Mental ahí dentro. (*Focus Group N° 3, 2019: 8*)
Fíjate si será confuso el rol que hay escuelas que sostienen los espacios de Orientación y Tutorías dentro del aula con horas de cátedra frente al curso, y hay otras escuelas que es totalmente lo contrario, es por fuera del aula en un espacio delimitado. Por eso digo, uno nota que hasta en eso no está claro o no está delimitado cuál es el rol a cumplir, depende de la escuela, del equipo directivo y de la necesidad de esa población también. Nunca estuve frente a cursos, pero he visto en escuelas que tienen esas horas frente al curso y se trabaja totalmente distinto, o sea es una persona que ingresa al aula, que trabaja con los grupos y hace dinámicas grupales como autoconocimiento. Van por distintos lados, pero es otra intervención completamente distinta. (*Focus Group N° 3, 2019: 8*)

Las expresiones de las entrevistadas reflejan el modo en que se construye el espacio de la tutoría en cada escuela, podríamos decir que actualmente conviven los diferentes rasgos que las normativas han delimitado para la *función tutorial*. En tanto, existen variadas formas del rol como cantidad de escuelas.

La tensión y la demanda del escuchar/hablar

Entre las entrevistadas surgió de manera recurrente el pedido de la *escucha* por parte de los equipos directivos y, al mismo tiempo, como eso innegociable por parte de los psicólogos: «trato de por lo menos garantizar la escucha», expresa una de las entrevistadas.

Nos preguntamos, ¿a qué se refieren con *la escucha* los sujetos del sistema educativo? Siguiendo las voces de las entrevistadas reconocemos que a la acción de escuchar se le otorga un sentido diferente en el ámbito educativo. Cuando en la escuela se le solicita a los tutores que *hablen con Fulano* o que vean *qué le pasa a Mengano*, generalmente, se solicita que hablen y aconsejen a tal joven. Es decir, en la vida cotidiana de las escuelas, escuchar significa *decir algo*, aconsejar para que cambie, en definitiva, *hacer algo*. Expresa una entrevistada en referencia a las demandas de la escuela: «En principio se sobreentiende en la escuela que nuestro rol es prestar escucha y por eso nos lo mandan como quien dice "hablá con mengano o fulano", la idea es que les hablemos más que escuchar» (*Focus Group N° 3, 2019: 7*).

Por su parte, para el campo de la Salud Mental *la escucha* remite a otra acción, parafraseando a Carballeda (2015), podemos decir que *la escucha*, en términos de salud mental, no remite al acto fisiológico de escuchar, sino que oímos en contexto. De esta manera, la acción de escuchar no significa *llamar a alguien para hablar*. Esta acción se ve atravesada por significados y por el contexto en el que se escucha. Por lo tanto:

En las instituciones, lo que se oye también está atravesado por sig-

nificados que formarían el telón de fondo del escenario donde la acción de escuchar se lleva adelante. Escuchamos en contexto. Los sonidos de la institución le confieren una suerte de *musicalidad* que le otorga características singulares, le da sentido y organización al relato e incluso, muchas veces, una adecuación diferenciada (...). De ahí a que la contextualización de lo que se oye es el inicio de la construcción de la acción de escuchar. La palabra, la mirada y la escucha son instrumentos claves en las diferentes metodologías de intervención social. (Carballeda, 2015: 56)

Esta noción de *escucha* nos permite comprender el malestar que transitan los tutores psicólogos cuando se dan experiencias de este tipo:

Trato de que la escucha y el espacio por lo menos esté para el que lo necesite. Lo que si por ahí me pasa es que, no sé si les pasará a ustedes, pero a veces siento que hay como una sobredemanda de intervención sobre todo de los docentes y del equipo directivo, pero sobre todo me pasa con los docentes donde ya se empieza a desbordar las instancias a qué se nos pide intervención. Se nos pide por cualquier cosa hasta porque el chico no presta atención en el aula o se levantó y se fue. (*Focus Group* N° 3, 2019: 4)

Es re difícil deconstruir la representación que tienen todos del psicólogo y cuando entra un psicólogo en la escuela pasás a ser una especie de depósito de gurises que les *pasa esto, esto y esto*, un millón de cosas distintas, pero todos terminan en la tutoría. (*Focus Group* N° 3, 2019: 5)

Asimismo, si pensamos en los adultos que escuchan en la escuela podemos advertir que el colectivo docente también escucha en los términos de la propuesta de Carballeda. No pretendemos establecer una tensión entre quienes tienen el *trabajo de escuchar* y entre quienes tienen el *trabajo de enseñar* sino más bien recuperar escenas/viñetas en las que, sin saberlo, el colectivo docente también forma parte de la acción de *escuchar*.

En este sentido, en las situaciones de mediación y de escucha de experiencias dolorosas, inquietantes y felices, comparten la experiencia de escucha: preceptores, profesores y tutores. Allí se da un cruce imprescindible entre quiénes escuchan a los estudiantes de manera diaria (preceptores y profesores) y quiénes tienen el trabajo y el rol de escuchar (tutores).

Podemos advertir que, generalmente, la articulación que se da entre preceptores y tutores pasa por anotar en un cuaderno o comentar quiénes están faltando a la escuela y, por lo tanto, es necesario hablar con ellos o llamar a los padres. El tema de las *faltas* (inasistencias a la escuela) es el que genera el encuentro entre preceptores y tutores, como así también, el saber qué cuestiones les suceden a algunos estudiantes. Los profesores también son quienes advierten y escuchan situaciones que comentan a los

tutores. No obstante, esta relación también tiene esa impronta burocrática (administrativa: anotar en un cuaderno las faltas y con quienes hay que hablar por conflictos X) que mencionamos anteriormente.

Asimismo, Carballeda nos recuerda la importancia de la escucha y el modo en que ella transversaliza las prácticas y la política. Leemos:

Es posible interpelar a los problemas actuales, como el consumo problemático de sustancias, entre otros, en la medida que la Política escuche, la Institución escuche y desde la intervención social sepamos escuchar. Estas cuestiones, de alguna manera implican la necesidad de generar estrategias de recuperación, en este caso de la palabra, la mirada y la característica multidimensional del lenguaje. Desde las prácticas hasta las políticas. (Carballeda, 2015: 6)

En tanto, reconocemos la importancia de potenciar esa articulación entre tutores, preceptores y docentes, es decir, ese es el entramado cotidiano y necesario para recuperar la palabra y la mirada desde la *grupalidad adulta*.

Ahora bien, los aportes de Raúl Enrique Anzaldúa Arce (2008) sobre la vinculación de la teoría psicoanalítica con el campo educativo nos permiten esclarecer –sin enojarnos unos con otros– esa tensión. Al referirse al proceso terapéutico y al proceso educativo menciona que:

Ambos procesos tienen en común una meta: «asegurar en el niño y el paciente la dominación del principio de realidad sobre el principio de placer», pero no solo eso, comparten también el mismo medio de acción, la sugestión, que se establece gracias al amor (transferencia) que el niño o el paciente dirigen hacia el educador o el analista. (Anzaldúa Arce, 2008: 121)

Anzaldúa Arce menciona cierta resistencia de la pedagogía en referencia a los aportes del psicoanálisis, es decir, «lo contempla con reserva» (Anzaldúa Arce, 2008: 135) quizás, podríamos agregar, por desconocimiento o por el modo en que se ha construido la relación entre ambos campos. Junto con el autor sostenemos que la teoría psicoanalítica propicia herramientas para la comprensión de los procesos educativos. Es allí donde nos propone recuperar la noción de *subjetividad* que en el campo educativo –al igual que en otros campos– aparece cierta resistencia a la hora de tomarla en cuenta. «Subjetividad que se rebela frente a la disciplina intransigente de la institución y de la normatividad» (Anzaldúa Arce, 2008: 132-133).

Evocando a María Eugenia Toledo y su obra *Traspatio escolar* afirma que la subjetividad de los jóvenes y los docentes, a menudo, queda por fuera de la institución escolar. Allí nos aclara:

¿Qué es la subjetividad? La subjetividad es el conjunto de procesos que constituyen al sujeto a partir de la relación que guarda con

sus semejantes y con el orden simbólico cultural. La subjetividad es la subjetividad que conforma al sujeto (...) es todo lo que me concierne como sujeto distinto de los otros (...) tiene que ver con mi historia personal, con la trama de relaciones y discursos con los que me he construido. (Anzaldúa Arce, 2008: 133)

Por tanto:

La pedagogía frente al psicoanálisis se encuentra con el dilema de mirar o no mirar la otra escena. Para Freud, los que se aventuren a verla tendrán la posibilidad de tomar en cuenta una serie de procesos inevitablemente importantes y perturbadores, que intervienen en los fenómenos educativos y de esta manera tendrán más elementos para comprenderlos. (Anzaldúa Arce, 2008: 135)

En este sentido, es posible pensar en la tensión, mencionada anteriormente, sobre acompañar a cada sujete (alumno) o acompañar una trayectoria escolar singular. Así pues, hasta aquí es posible afirmar que *la escucha* aparece como *lo innegociable* y como *la* intervención de salud mental.

Asimismo, además de la *escucha* aparecen otros modos de intervención y de transitar ese estar en la escuela y sus demandas, como así también, de la relación entre educación y salud mental. Leemos:

Poder disfrutar de espacios lúdicos, deportivos, en esas cosas me re engancho y las disfruto. Me parece que también los adolescentes me pueden ver en otro rol porque como tutora los escucho, contengo y demás, pero les marco los límites y me parece que en un contexto en el que yo trabajo que eso a veces no está dado de por sí, esa situación de estar en ese rol de autoridad y después poder encontrarme jugando con ellos y divirtiéndome me parece que está bueno para las dos partes. (*Focus Group* N° 3, 2019: 14)

Me parece que en sí la división Salud Mental y Educación no es tan tajante como antes, me parece que el pensamiento complejo, las prácticas y las legislaciones que se han generado ha ido transformando este campo, y de repente en la escuela también se hacen intervenciones de Salud Mental y la educación también es una intervención de Salud Mental, yo lo pienso así y me resulta difícil dissociar y decir: «bueno, esto tiene que ver con el aprendizaje y no con la Salud Mental». El proceso de aprendizaje involucra también pensar en una Salud Mental Integral compleja donde todos podemos intervenir y no solamente los psicólogos. (*Focus Group* N° 3, 2019: 2)

Tutora 1: ¿solamente la intervención clínica de un psicólogo responde a la salud mental? o sea ¿el psicólogo no puede intervenir de otras formas excepto desde el lugar de la clínica y en el ámbito de la salud?

Tutora 2: pasa que la clínica es una lectura y una mirada, no un espacio.

Tutora 1: no, digo por las limitaciones que nos ponemos nosotros, también es decir «esto es salud mental, esto no es porque estamos en la escuela». ¿Y si no podemos hacer clínica no es salud mental? (Focus Group N° 3, 2019: 6)

Consideramos importante el entramado de reflexiones que se construye con los fragmentos del *focus group* debido a que se introducen interrogantes que refieren al modo en que se construyen los espacios de salud mental en las instituciones educativas. Las preguntas que traen las entrevistas conmocionan desde qué lugar se interviene y cómo se piensan a sí mismos los psicólogos en su rol y función.

El trabajo *entre otros* como desafío y demanda

Como mencionamos anteriormente, las tensiones respecto de las demandas que reciben los psicólogos tutores en la escuela secundaria van desde los espacios de escucha a la contabilización de las faltas. Asimismo, la relación con los docentes aparece como un tema complejo y difícil de sortear. En algunos casos como *deuda pendiente* y, en otros, como una relación/articulación mediada por los asesores pedagógicos. Una de las entrevistadas expresaba:

Personalmente me parece a la resistencia que hablábamos antes, me genera esa sensación que cuando uno quiere trabajar con el docente se pone a competir con uno en vez de abrirse a compartir y trabajar juntos no ver quién es mejor que otro, quién hace mejor las cosas. (Focus Group N° 3, 2019: 21)

Por ahí queda pendiente el trabajo con el equipo docente que nos habilitaría a no tener que correr detrás de las urgencias y emergencias y poder nosotros hacer otro trabajo. (Focus Group N° 3, 2019: 15)

En este punto nos parece central pensar en la importancia de la *grupalidad* entre los adultos que están en la escuela y el trabajo *entre otros*. Podemos advertir por lo expresado que aparece algo de un saber que el otro no porta o desconoce y que por lo tanto se le delega a *tal pibe*. Al pensar en la noción de *grupalidad* y en su valor pedagógico nos valemos de la perspectiva de Enrique Pichon Rivière (1997), quien propone la técnica de *Grupo Operativo* la cual nos brinda herramientas para la interpretación de la vida interna de un grupo.

El grupo operativo es un grupo centrado en la tarea que tiene por finalidad aprender a pensar en términos de resolución de dificultades creadas y manifestadas en el campo grupal y no en el de

cada uno de los integrantes, lo que sería un psicoanálisis individual en grupo. Sin embargo, tampoco está centrado exclusivamente en el grupo como en las concepciones gestálticas, sino que en cada aquí-ahora-conmigo en la tarea se opera en dos dimensiones. Constituyendo en cierta medida una síntesis de todas las corrientes. (Pichon-Rivière, 1997: 128)

Volver la mirada sobre los aportes pichonianos para resignificar la *grupalidad adulta* en la escuela nos orienta a pensar un trabajo en grupo y *entre* adultes que posibilite el pensar, sentir y actuar de la vida escolar. Al mismo tiempo, es posible reflexionar sobre la potencia de las relaciones con otras grupalidades, como por ejemplo: dispositivos de salud mental, sindicatos y colegios profesionales. Advertimos, que allí aparece un encuentro con los dispositivos de salud mental,

A nosotros nos pasa mucho con Casa del Joven el trabajo constante, el vínculo, el encontrarnos, «bueno, necesitamos tal cosa», vamos, ellos vienen, y ha generado como un vínculo que nos ha permitido en algunas situaciones donde quedan en lista de espera llamar y decir «mirá che, esto es re complejo ¿no tenés un lugarcito?» y eso es parte de la averiguación. Y nos hemos encontrado en situaciones donde hemos acompañado a la familia a la institución, a la primera entrevista y decir bueno acá tenemos que salir, no hay otra. A veces esperamos que las cosas se den armadas y no, hay que armarlas. (Focus Group N° 3, 2019: 5)

Asimismo, esa grupalidad puede ser pensada y construida en un trabajo con *el entre*. Al referirnos a ese *entre* lo hacemos valiéndonos de los aportes de Sonia Luquez (2018) cuando se refiere al *investigar entre lenguas*⁵. Leemos, «acuñamos la expresión *investigar entre lenguas* en un esfuerzo por sintetizar nuestra experiencia con esta investigación. ¿A qué remite ese *investigar entre lenguas*? Inicialmente a contextos bilingües para los intercambios, pero dicha descripción resulta insuficiente si no la ampliamos refiriendo otros aspectos implicados» (Luquez, 2018: 107).

Entre esos otros aspectos implicados, Luquez refiere a las *posiciones enunciativas* y *la situación comunicativa*. Sostiene:

(...) Es una situación en la que participan sordos y oyentes, y en la que las lenguas tienen posiciones dominantes y subordinadas que configuran de manera particular las posiciones enunciativas y la situación comunicativa. En el caso de la LSA y el español, fue central producir un desplazamiento sobre la relación L1 (lengua primera) y L2 (lengua segunda) que, en general, organiza los intercambios en contextos educativos bilingües puesto que permitió trabajar sobre un espacio definido por el contacto entre usuarios de diversas

⁵ Producción realizada en el marco del PID 3157 *Aprendizaje de Lectura y Escritura en la Comunidad Sorda. Un estudio descriptivo en situaciones de la escuela de sordos y la universidad*, dirigido por la Mg. Sonia Luquez y co-dirigido por la Dra. Carina Muñoz.

lenguas y que involucra complejos fenómenos de traducción e interpretación. (Luquez, 2018: 107)

Nos interesa ese *desplazamiento* que propone la investigadora para pensar desde otro lugar los intercambios, las construcciones y los aprendizajes. Ese movimiento de posiciones es el que permitió construir otra experiencia de investigación, una *experiencia compartida*. Reconocemos allí una potencialidad para pensar en la expresión de la entrevistada respecto de que *hay que armar* ese trabajo *entre* otros, ya sean dispositivos de salud mental o pedagógicos, ese *entre* se transforma en un desafío y en una demanda.

A modo de consideraciones finales podemos reconocer que: (a) la configuración de la función tutorial en la normativa es confusa respecto de los modos de inserción, los cuales, en parte, se traducen en los desafíos a los que se enfrentan los tutores en el trabajo de acompañamiento; (b) explorar la tensión del escuchar/hablar en las figuras de acompañamiento posibilita reconocer a *la escucha* como *la* intervención innegociable para docentes y psicólogos, y nos permite pensar en que allí aparece *lo común* entre ambas figuras y; (c) la grupalidad y el trabajo *entre* adultos que acompañan en la escuela secundaria es un desafío pendiente y una configuración a construir.

Bibliografía

ANZALDÚA ARCE, Raúl Enrique [en línea] (2008). La perturbación del inconsciente: los dilemas de mirar la otra escena. Documentos Psicoanálisis y Educación. *Revista Ethos Educativo*, N° 43. Disponible en: <http://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/43-119.pdf>

ARCHENTI, Nélica (2007). Cap. 13: *Focus group* y otras formas de entrevista grupal. En: Alberto Marradi, Nélica Archenti y Juan Ignacio Piovani. *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emece. 227-236.

CARBALLEDA, Alfredo J. M. (2015). La escucha como proceso. Una perspectiva desde la intervención social. En: Faraone, Silvia et al. (comp.). *Determinantes de la salud mental en Ciencias Sociales*. Actores, conceptualizaciones, políticas y prácticas en el marco de la Ley 26657. Buenos Aires: UBA Sociales.

Focus Group, N° 3 (2019). Tutores psicólogos en escuelas secundarias. PID 3173.

Gobierno de la provincia de Entre Ríos. Resolución N° 038/21 CGE. (2021). Órdenes de prelación de horas cátedra y cargos iniciales vencidos.

———. Resolución N° 0220/21 CGE. (2021). Anexo II. *Cobertura de horas cátedra, cargos iniciales, cargos de conducción no directiva y cargos de conducción directiva en el nivel secundario y sus modalidades*.

———. Resolución N° 1527/09 CGE [en línea]. (2009). *Lineamientos preliminares para los espacios de orientación y tutoría del Ciclo Básico Común de la escuela secundaria*. [Consulta: 10 de febrero de 2020]. Disponible en: https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2012/04/resolucion_1527_09.pdf

———. Resolución N° 1999/18 CGE (2018). *Aprueba los lineamientos para la presentación de proyecto de PMI*.

———. Resolución N° 3050/16 CGE [en línea]. (2016). *Enfoque del trabajo y las funciones de los tutores de Planes de Mejora Institucional (PMI) en los establecimientos de educación secundaria del ámbito provincial*. [Consulta: 11 de febrero de 2020]. Disponible en: <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2017/03/Resolucion-3050-16-Aprueba-funciones-de-Tutor-Plan-Mejoras-Institucional.pdf>

———. (Ampliatorio de la Resolución N° 3050/16 CGE) Resolución N° 0024/17 CGE [en línea]. (2017). [Consulta: 11 de febrero de 2020]. Disponible en: <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2017/03/Resolucion-3050-16-Aprueba-funciones-de-Tutor-Plan-Mejoras-Institucional.pdf>

———. Resolución N° 3344/10 CGE [en línea]. (2010). *Transformaciones institucionales y pedagógicas*. [Consulta: 10 de febrero de 2020]. Disponible en: https://www.entrerios.gov.ar/CGE/normativas/resoluciones_cge/2010/3344-10_CGE_Implementacion_Transformaciones_institucionales_y_pedagogicas_Secundaria.pdf

Ley 26206. Ley de Educación Nacional.

Ley 9890. Ley Provincial de Educación.

LUQUEZ, Sonia [en línea] (2018). Investigar «entre» lenguas. Acerca de la experiencia de indagación en situaciones de la escuela de sordos y la universidad. *Revista Educación y Vínculos*. Año I, N° 1. 102-110. [Consulta: 29 de febrero de 2020]. Disponible en: <https://www.fc.edu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/wp-content/uploads/sites/11/2018/02/Luquez.pdf> ISSN: 2591-6357

Ministerio de Educación de la Nación. Resolución N° 84/09 CFE (2015). Normativas 2. *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*.

———. Resolución N° 93/09 CFE (2015). Normativas 2. *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*.

MÜLLER, Noelia [en línea] (2020). La figura del psicólogo/tutor en las escuelas secundarias. Construcciones en torno a una posición dogmática. *Revista Educación y Vínculos*. Año III, N° 6. 192-211. Disponible en: Vista de La figura del psicólogo/tutor en las escuelas secundarias. Construcciones en torno a una posición dilemática (uner.edu.ar) ISSN: 2591-6327.

MUÑOZ, Carina [en línea] (2018). Vínculo pedagógico, lazo social y transmisión. *Revista Educación y Vínculos*. Año I, N° 1. 60-75. Disponible en: <https://www.fc.edu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/wp-content/uploads/sites/11/2018/02/Mu%C3%B1oz.pdf> ISSN: 2591-6327.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique (1997). *El proceso grupal*. Del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires: Nueva Visión.

Marina Chavez | Universidad Nacional de Entre Ríos - Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina

chavesmarinaparana@gmail.com

Profesora en Ciencias de la Educación. Doctoranda en Ciencias Sociales (UNER). Docente de la Escuela Secundaria N° 57 Dr. Mariano Moreno de la ciudad de Paraná. Profesora de la cátedra Psicología Educacional II de los profesorados de Educación Primaria y de Nivel Inicial y del Seminario de la Práctica Docente en Psicología II en el profesorado en Psicología de la Facultad Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAyCS-UADER). Profesora de la cátedra Problemas Psicológicos en Educación y del Espacio de Reflexividad Pedagógica Entre Disciplinas II en las carreras de profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación en la FCEdu-UNER.