



Tesis para optar por
el título de magister en Psicología y Educación

El rol del psicólogo en los liceos públicos de ciclo básico de Montevideo

Maestrando: Lic. Prof. Mauricio Perpetue
C.I. 3.289.871-6

Directora de Tesis: Mag. Claudia Lema

Montevideo, diciembre de 2019

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo describir y analizar el rol de los psicólogos en el ciclo básico de las escuelas secundarias públicas de Montevideo. Se realizaron 18 entrevistas semiestructuradas a psicólogos, a profesores orientadores pedagógicos y a directores de seis liceos de diversas características, las que fueron objeto de un análisis de contenido cualitativo.

Se pudo observar que la incorporación de los psicólogos a los centros se produjo de forma improvisada y sin una formación específica o perfil escrito, que encuadrara su trabajo. Se encontró un modelo de intervención de los psicólogos, predominantemente, clínico, individual, directo y reactivo, enfocado a la derivación externa, coincidente con el rol prescrito predominante en la concepción de directores y docentes, pero que se contradice con el rol subjetivo deseado por los psicólogos.

Se hallaron varios tipos de conflictos y de problemas en el desempeño del rol, especialmente, entre profesores y psicólogos. También se relevaron los saberes y las competencias necesarias y valoradas para el ejercicio del rol. Del trabajo se desprende la necesidad de crear espacios de reflexión y de acompañamiento para estos psicólogos, la conveniencia de un marco regulatorio para el rol y de una formación en posgrado que profesionalice, específicamente, en psicología educativa, que incluya prácticas prolongadas en los centros educativos.

Palabras claves: psicología educativa, psicología escolar, rol del psicólogo, educación secundaria, modelos de intervención psicoeducativa, competencias profesionales.

Abstract

The goal of this study is to describe and analyze the role of psychologists in public high schools in Montevideo. 18 semi-structured interviews were conducted with psychologists, pedagogical- guidance teachers and headmasters from six high schools with diverse features. We pursue a qualitative analysis using these interviews. We observed that the hiring of psychologists by the centers occurred in an improvised way, and without any specific training or written profile that fit their work.

We found a predominantly clinical, individual, direct and reactive psychologist intervention model, focused on external referral, coinciding with the predominant prescribed role in the conception of principals and teachers, but which contradicts the subjective role desired by psychologists. We found several types of conflicts and problems in the performance of the role, especially between teachers and psychologists.

We also elicited, the knowledge and/or skills necessary, as well as valued, for the performance of the role. Our study shows the need for spaces for reflection and guidance for these psychologists, as well as the convenience of a regulatory framework for the role and a specific professionalizing graduate training in educational psychology, that includes prolonged practices in educational centers.

Keywords: Educational psychology, School psychology, Role of the psychologist, Secondary education, Models of psycho-educational intervention. Professional skills.

Tabla de contenido

Resumen	1
Abstract	2
Referencias de cuadros y tablas	6
Lista de abreviaciones	7
Agradecimientos	9
Introducción	10
I. Antecedentes.....	14
II. Marco teórico.....	24
II.1. La psicología educacional o escolar y la evolución de sus paradigmas	24
II.2. La psicología y el ámbito educativo como un espacio de conflicto.....	26
II.3. Las modalidades de intervención psicoeducativa entre pedidos, encargos y demandas	30
II.4. El concepto y los problemas de rol	34
II.5. Las nociones de conocimiento, saber y competencias en el rol profesional.....	37
II.6. La evolución del rol del psicólogo educacional en el contexto internacional	42
II.6.1. El psicólogo educacional en Estados Unidos.....	42
II.6.2. El psicólogo educacional en Europa.....	43
II.7. La evolución del rol de los psicólogos en los centros educativos de la provincia de Buenos Aires.....	47
II.8. La educación secundaria en Uruguay y los psicólogos: una historia reciente	53
III. Problemas y preguntas de investigación	61
III.1. Pregunta central	61
III.2. Preguntas secundarias	61
III.3. Objetivo general	62
III.4. Objetivos específicos.....	62
IV. Diseño metodológico.....	63
IV.1. Herramientas de investigación.....	63
IV.1.1. Reseña bibliográfica y análisis documental.....	63
IV.1.2. Entrevistas a informantes calificados	63
IV.1.3. Entrevistas semiestructuradas	64
IV.2. La selección de los centros y sujetos participantes.....	65

IV.3.	Análisis de datos y elaboración de las consideraciones finales.....	68
IV.4.	Consideraciones éticas.....	69
V.	Análisis	71
V.1.	Un comienzo improvisado.....	71
V.1.1.	Formación y experiencia previa no específicas.....	71
V.1.2.	Acceso al cargo por concursos basados en lecturas.....	73
V.1.3.	«Suerte en pila»: la ausencia de perfil escrito y de orientación en el inicio del rol	76
V.1.4.	Insuficiente orientación, supervisión y apoyo externo.....	81
V.1.5.	Referencias teóricas vagas y la necesidad de un espacio de reflexión y encuentro	83
V.1.6.	Evaluación burocrática del rol y desvalorización del saber profesional	84
V.1.7.	La lucha por espacio físico y los materiales. Un reflejo de la lucha por el reconocimiento simbólico e institucional.....	86
V.2.	Los roles actuados: persistencia de un degradado modelo clínico-individual, asistencial y de respuesta	90
V.2.1.	El psicólogo derivador	93
V.2.2.	El centro en los emergentes y el alumno carente.....	93
V.2.3.	Importancia de la autoderivación: La necesidad de un espacio de escucha individual.....	97
V.2.4.	El reciente peso de las conflictivas adecuaciones curriculares	98
V.2.5.	La falta de trabajo grupal, institucional y preventivo.....	101
V.2.6.	Tareas renegadas. Escaso acercamiento a hogares y profesores	103
V.2.7.	Las imágenes del psicólogo: más apertura que encierro	109
V.3.	Los roles prescritos: expectativas contradictorias	112
V.3.1.	El predominio de las demandas de atención individual.....	113
V.3.2.	La necesidad y especificidad del psicólogo: lo emocional y lo vincular	116
V.3.3.	Las dobles expectativas mágicas: depositaciones y encargos.....	119
V.4.	Problemas y conflictos en el ejercicio del rol: la psicóloga como intermediaria de la inclusión	123
V.4.1.	El rol subjetivo insatisfecho. El abandono de lo sistémico y de la planificación ...	125
V.4.2.	Derivaciones insostenibles y la falta de respuesta familiar	127
V.4.3.	Débiles extranjeros vs. locatarios poderosos.....	129
V.4.4.	Profesores «implacables» vs. psicólogos «abogados».....	130
V.4.5.	Contenidos vs. contención.....	134

V.4.6.	Devolución vs. privacidad	136
V.4.8.	Rigidez vs. flexibilidad	137
V.4.9.	Sobrecarga del rol: «mucho para uno solo».....	138
V.4.10.	Inestabilidad e incompletud de los equipos: de los equipos multidisciplina- rios a los equipos educativos.....	140
V.4.11.	Satisfacción vs. insatisfacción en el rol	143
V.5.	Saberes y competencias, necesarios y valorados: una costosa construcción en la práctica	146
VI.5.1.	«Saber dónde se está»: necesidad de una formación específica y una práctica profesionalizante.....	148
VI.5.2.	Lo valorado en las psicólogas. La importancia de las competencias blandas.....	149
VI.5.3.	La evolución del rol. «No toda lágrima era para mí».....	151
VI.	Consideraciones finales	155
VI.1.	La incorporación de los psicólogos a los liceos públicos de ciclo básico.....	155
VI.2.	Los roles, las funciones y las tareas que desempeñan los psicólogos en los centros 157	
VI.3.	Las diferencias entre los roles prescritos, subjetivos y actuados.....	159
VI.4.	Las dificultades y conflictos en el ejercicio del rol	161
VI.5.	Saberes y competencias que despliegan o precisan desplegar los psicólogos de los liceos, para el ejercicio de su rol.....	163
VI.6.	Limitaciones de esta investigación y posibles líneas para una mayor profundización en el problema	164
VI.7.	Sugerencias que se desprenden de esta investigación	166
	Referencias bibliográficas.....	169
	Anexo I: La educación secundaria en Uruguay y los psicólogos, una historia reciente	177
	Anexo II: Hoja de Información.....	185
	Anexo III: Consentimiento Informado para informantes calificados, psicólogos, docentes y directivos participantes de la investigación	186
	Anexo IV: Guiones de entrevista.....	187
	Anexo V: Cuadro de categorías apriorísticas (en negrita) y de categorías emergentes de los datos.....	192
	Anexo VI: Cuadro de categorías y árbol de problemas de los psicólogos en los liceos públicos de ciclo básico de Montevideo	196

Referencias de cuadros y tablas

Cuadro 1. Categorización de los liceos y sujetos seleccionados	67
Cuadro 2. Las Adecuaciones curriculares y los psicólogos	100
Cuadro 3. Las visitas a domicilio y las psicólogas	104
Cuadro 4. Las coordinaciones y las psicólogas	106
Cuadro 5. Las psicólogas y las reuniones de profesores	108
Cuadro 6. Las imágenes de las psicólogas	109
Cuadro 7. Conformación de los equipos en los liceos estudiados	140
Tabla 1. Roles, funciones y tareas desempeñadas por los psicólogos	91
Tabla 2. Lo que se espera de las psicólogas	113
Tabla 3. La especificidad del rol de las psicólogas	119
Tabla 4. Los principales problemas y conflictos del rol	124
Tabla 5. Los roles, funciones y tareas deseados por las psicólogas	127
Tabla 6. Los saberes competencias y habilidades valorados de las psicólogas	147

Lista de abreviaciones

AAC	Análisis de contenido cualitativo
ADES	Asociación de Docentes de Educación Secundaria
ANEP	Administración de Educación Pública
APA	American Psychological Association
ASE	asistencia socioeducativa
AT	análisis transaccional
BM	Banco Mundial
CABA	Ciudad autónoma de Buenos Aires
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CES	Consejo de Educación Secundaria
CETP	Consejo de Educación Técnica y Profesional
CGCOP	Consejo General de los Colegios Oficiales de Psicólogos de España
CIDE	Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico
CODICEN	Consejo Directivo Central
DIE	Departamento Integral del Estudiante
DOE	Departamentos de Orientación Educativa
EAI	equipo de apoyo institucional
ECA	Espacio Curricular Abierto
EE	equipos educativos
EFPA	Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos
EM	equipos multidisciplinarios
EOE	equipos de orientación educativa
ESPIL	European School Psychologists Improve Lifelong Learning
GOEA	Gerencia Operativa de los Equipos de apoyo a la Familia
INAU	Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay
INEED	Instituto Nacional de Evaluación Educativa

IPES	Instituto de Perfeccionamiento Docente
ISPA	International School Psychology Association
LOGSE	Ley Orgánica General de Educación
MIDES	Ministerio de Desarrollo Social
NASP	National Association of School Psychologists
NEE	necesidades educativas especiales
NEPES	Red Europea de Psicólogos en el Sistema Educativo
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
ONG	Organización no Gubernamental
PIU	Programa de Impulso a la Universalización de la Enseñanza Secundaria
POP	profesores orientadores pedagógicos
RAE	Real Academia de Española
SEGBA	Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
TFD	Teoría fundamentada en datos
UCU	Universidad católica del Uruguay
UDELAR	Universidad de la República

Agradecimientos

A todos los entrevistados que permitieron el desarrollo de la investigación al mismo tiempo que hacían todo lo posible en los liceos donde trabajaban.

A los compañeros de maestría y a los compañeros docentes y psicólogos que escucharon, cuestionaron y soportaron.

A Noelle, por la inspiración y el espíritu crítico.

A Juan Manuel y a Lucía, por las manos que dieron y el tiempo que les faltó.

A Lil y a Judith, por hacer todo posible.

Este trabajo está dedicado a los estudiantes de secundaria, especialmente a los míos, a los que fueron, a los que son y a los que serán.

Introducción

Esta tesis de maestría sobre el rol de los psicólogos en los liceos públicos es el producto de inquietudes desarrolladas por el investigador a lo largo de su formación de grado en psicología, y está impregnada por la experiencia cotidiana en las instituciones educativas. El autor de este trabajo es, primero que nada, un docente, que luego de convertirse también en psicólogo ha sido atravesado por algunos de los conflictos que se describen en esta investigación.

La educación secundaria se encuentra en crisis según la percepción de una multitud de actores. Es, permanentemente, cuestionada por sus magros resultados, su escasa capacidad de inclusión de los sectores más pobres de la sociedad, y por su insistencia en contenidos asignaturistas en la era de las tecnologías de la información (Santiago, Ávalos, Burns, Morduchowicz, Radinger (2016); Pasturino (2012).

El reciente informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED, 2019) exhibe algunos de estos problemas, especialmente, el de la lentitud para reducir la inequidad en la permanencia y egreso de las instituciones educativas.

En 2006 el 28 % de los adolescentes no asistía a educación. En 2018 se observa una reducción importante de la no asistencia, ya que esta última pasa a ser del 15 % del total. Entre los adolescentes pertenecientes a los hogares de menores ingresos la no asistencia alcanzaba el 45 % en 2006. Doce años más tarde se observa en este grupo una disminución de 17 puntos porcentuales en esta categoría (28 %). En el otro extremo (grupo de mayores ingresos) en 2006 el 12 % no asistía a educación y en 2018 no lo hacía el 6 %. (INEED, 2019, p. 88)

El Uruguay se mantiene más de 20 puntos porcentuales por debajo del promedio de los países de América Latina en cuanto a la culminación de los estudios secundarios de los adolescentes (INEED, 2019).

Pero la inequidad, relacionada con factores socioeconómicos, también se observa en la calidad de los aprendizajes de quienes se mantienen dentro del sistema educativo. El informe del INEED (2019) presenta los resultados de una evaluación en lectura y matemáticas a los estudiantes de tercer año de ciclo básico de la educación media,

ordenando a los estudiantes por sus diversos niveles de logro, siendo el más básico el nivel 1.

Respecto a la lectura:

La información presentada habla de una clara inequidad en los desempeños en lectura de los estudiantes al culminar tercer año de ciclo básico[...]. Por ejemplo, el 10,3 % de los estudiantes de contexto muy desfavorable se ubica en el nivel de desempeño 1, mientras que en este nivel se halla el 1,8 % de los estudiantes de contexto muy favorable. Asimismo, el 0,8 % de alumnos de contexto muy desfavorable se ubica en el nivel de desempeño 6, mientras que en este nivel se halla el 8,1 % de los de contexto muy favorable (p. 127).

En cuanto a matemáticas, los bajos niveles de logro son muy preocupantes en general, pero también queda clara la fuerte incidencia del contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes en sus resultados:

El 63,2 % de los alumnos de tercer año de educación media se ubica en los niveles bajos, 1 y 2. Entre quienes asisten a centros de contexto socioeconómico y cultural muy desfavorable dicha proporción es del 82,2 %; en cambio, en los centros de contexto muy favorable la proporción es del 31 % [...]. Por su parte, quienes alcanzan los dos niveles más altos (4 y 5) son un 12,5 % del total de la población. En el contexto muy desfavorable el 2,9 % se encuentra en esos niveles, mientras que en el contexto muy favorable lo hace el 36 %.
(INEED, 2019, pp. 130-131)

El informe también denuncia la escasa información sistematizada sobre los alumnos de educación media con necesidades educativas especiales (NEE), y la escasez de materiales didácticos y recursos humanos para atenderlos (INEED, 2019).

El 60 % de los directores de los centros de educación media declararon contar con algún tipo de equipo multidisciplinario, pero este porcentaje se reduce al 53 % en los centros de contexto más desfavorable, y aumenta al 91 % en los de contexto muy favorable. Si casi la totalidad de los liceos privados cuentan con equipos multidisciplinarios, esto se reduce a poco más de la mitad en los liceos públicos (INEED, 2019).

Los psicólogos—o más que nada las psicólogas, ya que son la abrumadora mayoría—fueron haciéndose parte del paisaje de los liceos públicos de ciclo básico de la educación secundaria en Montevideo y de todo el país, especialmente, a partir de los años noventa del

siglo XX. Quizás porque se creyó que podrían transformar la realidad de las instituciones educativas y hacer posible la inclusión del nuevo tipo de población que llegaba a los centros.

Los gremios de docentes y de estudiantes exigen permanentemente más psicólogos y otro tipo de miembros, de los llamados equipos multidisciplinarios, según el Congreso de la Federación de Profesores de Educación Secundaria de 2017:

Deben existir equipos interdisciplinarios en cada centro. Las múltiples causas que llevan a los estudiantes a presentar dificultades de aprendizaje, requieren la mediación técnica desde las diferentes disciplinas para su superación. La atención a dichas dificultades no se resuelve con regímenes de tolerancia, sino con el respeto a quienes las presentan y, por lo tanto, brindando el apoyo específico que necesiten. (Asociación de Docentes de Educación Secundaria, 2019, p. 20)

Sin embargo, la manera en que los psicólogos podrían cumplir con las expectativas de los actores no tiene una respuesta sencilla o exenta de problemas. Quizás esta investigación comienza con la sorpresa de no encontrar documentos escritos que expliquen los objetivos, funciones y tareas de los psicólogos en los liceos, o en la dificultad que los primeros psicólogos consultados presentaban para explicitar los supuestos teóricos de sus intervenciones.

¿Qué hacen los psicólogos en los liceos? ¿Cómo lo hacen? ¿Qué deberían hacer? ¿Qué tienen que saber para poder hacer lo que hacen? ¿Cuáles serían sus competencias profesionales? Estas son algunas de las primeras preguntas que intuitivamente nos planteamos y están en la base de esta investigación. Preguntas relevantes para todos los actores de los centros educativos, pero de respuestas confusas y ambiguas en las primeras aproximaciones. Especialmente, porque no solo falta un marco de competencias para los psicólogos que trabajan en los centros educativos sino porque tampoco existe un marco de competencias para los docentes, como advierte Santiago et al. (2016).

Para hacer viable esta investigación sobre el rol del psicólogo en ciclo básico de los liceos públicos, se optó por concentrar la mirada en Montevideo y trabajar con una muestra teórica de seis liceos, muy diversos entre sí. En ellos se entrevistó a psicólogas, directivos y profesoras orientadoras pedagógicas, completándose dieciocho entrevistas, tres por cada centro.

La estructura de este trabajo se presenta de la siguiente forma:

En el apartado I, «Antecedentes», se presenta un panorama de investigaciones similares a esta sobre el rol del psicólogo en la educación secundaria en América Latina.

En el II, «Marco teórico», se puede encontrar un relevamiento de lo que se entiende por psicología educacional o escolar y se describen los tipos de intervenciones psicológicas, que suelen desarrollarse en el ámbito educativo. Se explicitan concepciones sobre el rol y los problemas del rol, y se aclaran las nociones de saber y de competencias profesionales. También se presenta una historización de la evolución del rol de los psicólogos educacionales en Estados Unidos, Europa y el Río de la Plata.

El problema, las preguntas, y los objetivos de la investigación son explicitados en detalle en el apartado III.

En el IV, «Diseño metodológico», se ubica esta investigación como descriptivo-comprensiva, con un enfoque cualitativo fenomenológico, y se explica el principal método utilizado, el Análisis de Contenido Cualitativo. La principal técnica que se describe es la entrevista semiestructurada.

En el apartado V, «Análisis», se desbrozan una a una las categorías y las subcategorías construidas, acompañadas por la transcripción de fragmentos de las entrevistas que resultan ilustrativos.

En el apartado VI, «Consideraciones finales», se sintetiza el análisis y se extraen algunas conclusiones de él. También se esbozan nuevas líneas de investigación y se realizan recomendaciones y sugerencias sobre cómo mejorar el rol de los psicólogos en los liceos a partir de los problemas identificados.

I. Antecedentes

Las investigaciones relevadas sobre el rol de los psicólogos en los centros educativos plantean una gran diversidad de roles y de funciones tales como: la evaluación y el diagnóstico; el asesoramiento a padres, docentes, alumnos y autoridades; la intervención comunitaria, que puede ser correctiva, preventiva (primaria, secundaria y terciaria), u optimizadora, además de la derivación a otros profesionales, e incluso el tratamiento de disfunciones (Fernández, 2011).

Vidal (2007) demanda una intervención ecosistémica. Los psicólogos deben actuar como expertos en relaciones interpersonales para manejar el clima escolar, contribuir a la salud mental de los docentes, prevenir los conflictos, desarrollar habilidades sociales, actitudes y valores. Los psicólogos deberían ser profesionales expertos en procesos complejos de cognición y de aprendizaje, en psicología del desarrollo, conducción de grupos y prácticas terapéuticas, deben promover procesos de desarrollo personal y comunicacionales trabajando en equipo, para mejorar el currículum y la evaluación.

Lozano & Iparraguirre (2008), que estudian las prácticas preprofesionales de los psicólogos en Córdoba, consideran que el rol se construye entre avatares históricos del sistema educativo y la dinámica institucional, e influye en él también, las formas supuestas y categorías de análisis que el profesional trae consigo a la hora de intervenir, siendo sus principales funciones, la asistencia técnica (individual, grupal, institucional y regional), el asesoramiento y la capacitación.

Para Chávez, M. Gatti, S. & Tillard (2008), que también investigan esas prácticas en Córdoba, señalan que en general, el rol termina repitiendo estereotipos tradicionales institucionalizados, cayéndose en un ultra-asistencialismo que no desarrolla acciones que pongan en cuestión a la propia institución educativa.

García, Carrasco, Mendoza & Pérez (2012), en una investigación que se realizó en instituciones privadas chilenas, encuentran psicólogos que manifiestan no saber, específicamente, qué debían hacer en los centros educativos. Según esta investigación el rol se termina construyendo a partir de las demandas de los actores del centro, de los emergentes y de las competencias previas con las que cuentan los profesionales. El rol es coconstruido en función del contexto y las características de los centros, lo que podía tener

connotaciones positivas de flexibilidad a las necesidades del entorno, pero también el peligro de las expectativas desmedidas.

Rengifo & Castells (2003) encuentran las mismas dificultades en Colombia, lo que lleva a la insatisfacción y a la resignación con respecto al rol de los psicólogos educativos en ese país.

En muchos de los trabajos relevados se continúa denunciando el menor peso de las tareas de prevención, extensión e investigación (Ossa, 2006, 2011), y el predominio del «modelo clínico de intervención, el que pone énfasis en los alumnos-problema, o con problemas, donde toda acción va dirigida hacia el propio alumno, lo que no provoca mayores impactos en el sistema u organización escolar» (Vidal, 2007, p. 6).

El clásico libro de Selvini et al. (1986), *El mago sin magia*, ya advertía de estos problemas y presentaba al psicólogo en las instituciones educativas como un «promotor de cambios», pero que era solicitado para que «nada cambiara». Este libro recopila las experiencias de un grupo de psicólogos italianos reunidos en torno a una referente de la terapia sistémica familiar, analizando sus propias prácticas en las instituciones educativas entre 1972 y 1975. Las dificultades que encontraron hace más de 40 años parecen ser las mismas que hemos observado desde nuestras primeras indagaciones. Los autores plantean que la usual descalificación del psicólogo que trabaja en las instituciones educativas proviene principalmente de la indeterminación de su rol. El deber número uno del psicólogo escolar sería caracterizar de antemano la relación, definiendo y especificando sus propios conocimientos y posibilidades, delimitando los ámbitos de intervención y declarando de modo explícito aquello que «no sabe, no puede, o no tiene intención de hacer» (Selvini et al., 1986, p. 69).

Para Selvini et al. (1986), el trabajo en las instituciones educativas se caracteriza porque siempre se solicita el servicio del psicólogo para «otro», y no para sí mismo. Los directores quieren que se ayude a los docentes, los profesores a los alumnos o a las familias, siempre la patología está en el «otro», y los cambios que se buscan en realidad son pequeños cambios, para mantener el sistema tal como está. La competencia específica del psicólogo escolar sería promover desde el modelo sistémico comunicaciones funcionales. El contexto de trabajo debe ser el de colaboración, y esto se debe establecer en un contrato por escrito claro, comprendido por todos, evitando la presencia simultánea de objetivos diferentes superpuestos y «omnipotentes».

En el vecino Brasil la investigación de Yamamoto, de Araújo, Galafassi, Guimarães & Proença (2013) buscó relevar en qué medida el rol de los psicólogos escolares del estado de San Pablo respondía a la evolución teórica que debía alejarlos de las prácticas clínicas individualistas. Para verificarlo, se basaron en cuestionarios administrados a 108 psicólogos de 45 municipios diferentes. Los psicólogos encuestados dependían de las secretarías de educación municipales, y, en un 96,4 % resultaron ser mujeres de entre 26 y 55 años de edad. Casi la mitad de los profesionales encuestados (44,5 %) habían sido contratados para otros cargos; profesores, orientadores, etcétera, pero terminaban trabajando como psicólogos. En general todos los psicólogos habían realizado estudios de posgrado, pero solo el 9 % de ellos tenía estudios de posgrado específicos en psicología educativa.

Yamamoto et al. (2013) indaga sobre las referencias teóricas de los psicólogos para realizar su trabajo y las encuentra muy heterogéneas, predominando las referencias a Vigotsky y su enfoque sociocultural, aunque también encuentra muchas referencias a Piaget y Wallon. Además, los psicólogos refieren a Freud, Winnicott y Lacan dentro de las referencias en psicología, y Freire, Souza Lima y Vasconcellos dentro del área educativa. Se destacaba el peso de María Teresa Egler sobre educación inclusiva y la referencia al argentino José Bleger entre los psicólogos que defendían un enfoque más institucional.

Los autores brasileños encuentran en su investigación tres tendencias en la actuación de los psicólogos:

a) Tendencia clínica. El rol fundamental pasa por el diagnóstico y el tratamiento individual de dificultades de aprendizaje. Este enfoque está centrado en el alumno que se sale de la norma, e incluye el trabajo con familias y profesores apenas como para dar devoluciones y orientaciones sobre cómo proceder para ayudar en la adaptación del alumno.

b) Tendencia institucional. El foco pasa por la institución educativa como un todo, incluyendo los diversos actores del contexto escolar. Se ve a las dificultades de aprendizaje como un fenómeno configurado por relaciones de poder. El rol del psicólogo pasa, principalmente, por mejorar la comunicación entre los sectores del centro, mediar en los conflictos y propiciar espacios de reflexión que rompan con relaciones cristalizadas, y minimicen la discriminación y la exclusión.

c) Tendencia clínica e institucional. Es una posición intermedia donde el foco del psicólogo sigue siendo el alumno individual, pero tiene en cuenta elementos más sistémicos de la institución y el relacionamiento con los otros actores del centro.

Yamamoto et al. (2013) plantea que predominan las últimas dos tendencias pero que la demanda escolar continúa fuertemente marcada por la solicitud de atención individual y el enfoque clínico, lo que es acentuado por el empuje reciente de la tendencia a la medicalización de los alumnos-problema. Frente a esta realidad, estos autores brasileños insisten en la necesidad de la formación continua de los psicólogos en ejercicio, y en la conveniencia de formaciones específicas de posgrado en psicología educativa, ya que si bien los psicólogos encuestados demostraban su esfuerzo e interés por formarse en posgrados, estos se enfocaban, generalmente, en la clínica.

Finalmente, Yamamoto et al. (2013) concluye que una perspectiva crítica del rol del psicólogo exige una lucha por las políticas públicas, de forma que el psicólogo escolar pueda legitimarse como un profesional de la educación distinto a los psicólogos que actúan como profesionales de la salud.

Por la cercanía geográfica y cultural tomamos, como uno de nuestros antecedentes más relevantes, los trabajos de Erausquin & Bur (2013), que recopilan varias investigaciones realizadas a lo largo de 10 años en Buenos Aires, con la ayuda de estudiantes de psicología que, como parte de su práctica, realizaron encuestas y entrevistas en más de un centenar de escuelas públicas y privadas de todos los niveles, tanto en la ciudad como en la provincia.

Las primeras investigaciones correspondientes a los años 2000 y 2002 permitieron la identificación de dos tendencias en la caracterización del rol de los psicólogos en los centros educativos:

- a)** un énfasis en la mirada más institucional a partir de los años noventa, que se concentra en la ciudad de Buenos Aires.
- b)** un énfasis en la retraducción de objetivos curriculares de las intervenciones psico-educativas, que se da más generalizadamente en la provincia.

Erausquin & Bur (2013) nos muestran que los ejes centrales de las intervenciones de los equipos de orientación educativa (EOE) o departamentos de orientación educativa (DOE), según los lineamientos de la política educativa municipal, se basan en la superación del fracaso escolar, la promoción de la salud integral, el trabajo articulado con docentes y familias, sectores del gobierno, universidades, asociaciones profesionales y comunidad. Los EOE, a partir de un diagnóstico situacional, deberían planificar acciones para cada distrito, priorizándose lo grupal, los enfoques de prevención y promoción de una educación integral

(escolaridad, salud, desarrollo, proyecto de vida), tratando de evitar derivaciones innecesarias al sistema de salud y buscando la contención de todos los alumnos posibles dentro de la escolaridad común.

Sin embargo, estas autoras encuentran en sus investigaciones —donde analizan decenas de artículos académicos y presentaciones sobre las prácticas de los integrantes de los DOE— que los psicólogos y docentes no llegan a la etapa de producir juntos propuestas de aulas o cambios en el currículum.

Las funciones más importantes de los psicólogos son relevadas por Erausquin & Bur (2013) en una encuesta que involucró a 138 centros, de los cuales 19 eran escuelas medias. Estas resultaron ser: derivación 74 %, orientación a padres 66 %, orientación a docentes 53 %, orientación a alumnos 35 %, evaluación general a todos los alumnos 26 %, evaluación a alumnos señalados con un bajo rendimiento 36 %.

Los principales problemas en los que intervenían los psicólogos seguían centrándose en los alumnos. Los más frecuentemente nombrados son los siguientes: aprendizaje, conducta, emocionales y familiares. Los problemas de violencia eran visualizados, principalmente, por los psicólogos de las escuelas de contexto más desfavorecido y no son casi nombrados por la de contexto más favorecido.

Para Erausquin & Bur (2013), el predominio de la derivación a circuitos asistenciales fuera de la escuela, entre las funciones de los psicólogos, se explica por dos líneas fundamentales:

- a) el tipo de conceptualizaciones sobre el fracaso escolar que prima en los agentes educativos y también en los psicólogos con respecto a los criterios de normalidad y la patologización, clasificación y etiquetamiento de los sujetos, depositando las causas del fracaso en déficit biológicos del estudiante o en déficit socioeconómicos de la familia, sin cuestionar el papel de la institución educativa.
- b) por la fuerza de las representaciones que el psicólogo tiene sobre su hacer profesional, que trae, mayoritariamente, del campo de la clínica individual.

Erausquin & Bur (2013) encuentran que los psicólogos que trabajan solos en las escuelas tienden a usar categorías psicológicas más clínicas y vinculadas con el abordaje individual, intrapsíquico. Sin embargo, cuando los psicólogos trabajan en equipo con otros profesionales y docentes, suelen usar categorías más sesgadas por el discurso escolar

tradicional, como los términos «problemas de conducta», «violencia escolar» o «dificultades de aprendizaje». Pero en todos los psicólogos, en general, terminan predominando intervenciones individuales, directas, remediales o reactivas y centradas más en la salud que en reestablecer la función educativa.

Para estas autoras el psicólogo debería elegir cursos de acción prioritarios en los centros, como diseñar, planificar y evaluar programas de acción e investigación que permitan un abordaje más complejo de las situaciones.

Al igual que en la presente investigación, aunque en un volumen mucho mayor, Erausquin & Bur (2013), entrevistan a tres estamentos de las instituciones, psicólogos, docentes y directivos y a todos les preguntan sobre las funciones del psicólogo. Las respuestas fueron muy similares entre los estamentos, son nombradas prioritariamente las funciones de abordaje individual descritas más arriba. Sin embargo, solo los psicólogos nombraban en algún lugar a las intervenciones más grupales, institucionales, o comunitarias, como orientación vocacional o prevención primaria, las cuales eran invisibles para los docentes y directores. Los tres tipos de actores en general apuntaban a que los problemas y sus causas están fuera de la escuela, sea en el alumno o en su contexto social. En otro de sus estudios, sobre los modelos mentales que utilizan psicólogos y docentes, las autoras encuentran que si bien los psicólogos se alejan más que los docentes del sentido común y aplican modelos complejos o sistémicos para comprender la globalidad de las situaciones problema, de todas formas no logran involucrar a los actores educativos en sus intervenciones o en la resolución de las problemáticas.

El predominio en los psicólogos de cierta mirada clínica sirve para rescatar la singularidad de los sujetos en instituciones donde se prioriza lo colectivo, pero puede colocar al psicólogo en un no-lugar dentro de la institución educativa. Los psicólogos pueden encapsularse en una díada psicólogo-víctima de cuya sobre implicación, puede ser difícil salir y que termina por no involucrar cambios en la institución educativa (Erausquin & Bur, 2013). Las mismas autoras encuentran otro tipo de psicólogos que no se encapsulan sino que pueden trabajar en equipo, disminuyendo el riesgo de sobreimplicarse, con más disociación instrumental, y capacidad para objetivar los problemas pero, a pesar de tener un enfoque más institucional, también a ellos les cuesta trabajar con los docentes e implicarlos en las soluciones. Muchas veces las intervenciones de los psicólogos terminan con la misma desinstrumentalización que sienten los docentes antes del accionar del psicólogo. No se comparten herramientas y ante una situación similar el docente no podrá aplicar la experiencia anterior, tendrá que

llamar al psicólogo otra vez para que este, nuevamente, se haga cargo. Sigue predominando un modelo clínico, pero en forma degradada, ya que no se trabaja en los centros con los individuos sino que se los deriva externamente sin un seguimiento adecuado, ni la seguridad de que los tratamientos efectivamente se continúen.

Todas estas dificultades tienen en parte su origen en la formación de los psicólogos donde, según Erausquin & Bur (2013), los estudiantes encuentran poderosos marcos teóricos, pero poco espacio para pensar cómo actuar en situaciones determinadas, por lo que defienden la enorme utilidad de las prácticas de formación en el campo educativo.

Las investigaciones sobre el rol del psicólogo en Uruguay son escasas. Resulta insoslayable, a pesar de los años transcurridos, la investigación presentada en Conde et al. (2003), que se basó en una encuesta realizada a psicólogos que trabajaban en instituciones educativas de Montevideo, en 1999.

Conde et al. (2003) concluye que:

Los psicólogos presentan dificultades para definir su rol. La formación de grado no parecía haber alcanzado aún efectos significativos en la construcción de modelos de intervención que puedan orientar a los psicólogos. Asimismo, desde los modelos teórico-técnicos provenientes de la disciplina tampoco parecen lograr convocar adhesiones fuertes como si no ofrecieran modelos de intervención adecuados a la realidad que enfrentan hoy los psicólogos en las instituciones educativas. Tampoco observamos la presencia de referentes que sean modelos de identificación significativos en este ámbito laboral. (p. 28)

Las múltiples demandas se suman al peligro que existe cuando el psicólogo no define claramente cuáles son sus funciones, tareas y límites ante toda la comunidad. Los autores advierten sobre la preeminencia en el imaginario institucional del modelo clínico, remitiendo la labor del psicólogo a la intervención sobre «problemas».

Conde et al. (2003) también observa a principios de este siglo, una distribución de los psicólogos en las instituciones educativas que se concentra en las zonas privilegiadas de la ciudad y una escasez de profesionales en las instituciones de las zonas periféricas, las más pobladas de jóvenes, además considera que las instituciones privadas al brindar al psicólogo una mayor carga horaria en el centro y una mejor memoria institucional, logran una inserción profesional más adecuada que en las instituciones públicas.

A pesar del ingreso de muchos profesionales al sistema educativo en Montevideo, la inestabilidad en la conformación de los equipos, la incompletud de estos, y la carencia, incluso total, de profesionales por largos períodos resultó moneda corriente, según un informe sobre los equipos multidisciplinarios encargado para el evaluar el Proyecto de Impulso a la Universalización de la Enseñanza Secundaria (CODICEN, 2012).

Este informe también da cuenta de la opinión de los directores sobre estos profesionales, los que consideran en muchos casos, que no están capacitados para trabajar en un liceo. Los ven como profesionales que les cuesta trabajar en equipo, más enfocados a lo individual, y prefieren contar con trabajadoras sociales, si les dan a elegir.

En este documento también se expresan dificultades a la hora de repartirse roles y tareas entre los miembros de los equipos multidisciplinarios, docentes tutores, adscriptos y profesores referentes. Se manifiesta en las entrevistas realizadas cierta desconfianza hacia algunos psicólogos por los educadores, que sienten una injerencia inapropiada por parte de los técnicos y la necesidad de que estos sean supervisados por alguna jerarquía clara, para evitar que se «encierren» en su gabinete, abandonando el trabajo que se les atribuye que deben hacer. Ese trabajo atribuido es fundamentalmente atender a los alumnos derivados por los profesores (CODICEN, 2012).

Prieto (2015) realiza una investigación similar a la que planteamos en este proyecto, pero centrada en los equipos multidisciplinarios (EM) de los liceos montevideanos. Luego de un relevamiento de investigaciones sobre EM en América Latina concluye que:

Las condiciones de trabajo de estos equipos multidisciplinarios en los centros educativos, muchas veces no son adecuadas, que su relación con los demás actores institucionales está facilitada u obstaculizada por la habilitación que los directores de los centros permiten. Por su parte las tareas que desarrollan se encuentran en mayor o menor medida alejadas de aquellas para las cuales fueron convocados, que muchas veces no está claro el rol o función que estos equipos cumplen y que la integración de los mismos no es en muchos casos la prevista por los programas y proyectos vigentes. (pp. 20-21)

En su propia investigación en los liceos de Montevideo, Prieto (2015) no encontró equipos conformados como tales, ni pautas escritas para su funcionamiento. En la mayoría de los liceos en los que realizó sus entrevistas el «equipo» se conformaba con un solo profesional.

Quizás uno de los hallazgos más llamativos de Prieto (2015) sea las dificultad que encontró en los psicólogos entrevistados para explicitar el marco teórico desde el que realizan sus

intervenciones. «Nos parece significativo que todos los entrevistados se mostraban sorprendidos frente a la pregunta sobre sus referentes teóricos, vacilantes y en algún caso incómodos» (Prieto, 2015. p. 80). La autora sugiere que esto puede deberse a una naturalización de los marcos de referencia, que en realidad deberían poder problematizarse. A Prieto (2015) también le llama la atención que «ninguna de las profesionales entrevistadas tienen una planificación por escrito» (p. 81).

Las conclusiones de la investigación de Prieto (2015) plantean un divorcio entre las demandas de los docentes y la oferta de los profesionales en los centros, también se constata el mantenimiento de una concepción de trabajo que sigue haciendo hincapié en los sujetos-problema y no en el cambio institucional, especialmente, cuando analiza a los pedidos que se realizan a los EM.

Se coloca al equipo en un lugar de asistencia-individual y al estudiante como centro del problema. Se responsabiliza además a la familia de no acompañar, motivar y poner límites, exigir, inculcar valores, de no adherir a los tratamientos recomendados, de no concurrir a los centros de estudio cuando son convocados. En todos estos juicios que involucran a los actores de los centros educativos, muchas veces se encuentra eco en los integrantes de los equipos, asumiendo así un rol de evaluación y control social [...] lejos de atender a las expectativas de las actuales políticas de inclusión y atención a la diversidad.(Prieto, 2015, p. 82)

Entonces, el psicólogo podría ser funcional al mantenimiento de las lógicas institucionales en vez de ejercer un rol transformador de estas.

Para Prieto (2015), los psicólogos son «invitados» en los centros educativos que dependen de «anfitriones» poderosos. Los psicólogos son bienvenidos en los centros para contener, pero ocupados en los emergentes no logran cuestionar lo instituido.

Los equipos multidisciplinarios no formarían parte de los centros educativos, sino que serían invitados. ¿Invitados para qué? Para resolver y sostener todas aquellas situaciones que desbordan, que queman, que molestan, referidas a los estudiantes colocados como centro de la problemática educativa actual con la corresponsabilidad de sus familias. El anfitrión, en esta organización jerárquica, pueden ser las autoridades superiores del organigrama (inspectores por ejemplo) o dentro de los centros educativos, los directores e incluso los docentes y adscriptos que operarán como facilitadores u obstructores de las tareas que los equipos deben desarrollar. (Prieto, 2015, p. 86)

El mago sin magia (Selvini, 1986) sigue apareciendo y desapareciendo en los corredores de los liceos.

II. Marco teórico

A continuación se explicitan algunos de los principales conceptos que construyen y rodean al objeto de investigación. Para tener un punto de comparación a la hora de describir y analizar el rol de los psicólogos montevideanos entrevistados, se desarrolla aquí un relevamiento sobre la evolución de la psicología educacional y se describen los modelos de intervención que se han identificado en el ámbito educativo, junto con varios conceptos que sirven para interpretar la complejidad que viven las instituciones educativas como el de «regímenes de respeto»(Martucelli, 2007), o «niño- carente» (Martinis, 2006 y 2013). Luego se aclara que se entiende por rol y cuáles son los problemas relacionados con el rol que buscan estudiarse en esta investigación. También se explicitan las concepciones de conocimientos, saberes y competencias que tomamos en cuenta en la investigación a la hora de recopilar cuáles son los saberes que movilizan y las habilidades que precisan los psicólogos para ejercer su rol profesional en los liceos. A continuación se analiza el recorrido histórico del rol de los psicólogos educacionales o escolares en varias regiones que son referencia para el Uruguay, de forma de relevar cómo es que se forman, qué saberes y competencias desarrollan, y cuáles son sus funciones, tareas y estilos de trabajo. Finalmente se explican las características de la educación secundaria en el Uruguay y se historiza cómo los psicólogos fueron insertándose en ella, tratando de rastrear las referencias teóricas en que se basó esta incorporación.

II.1. La psicología educacional o escolar y la evolución de sus paradigmas

La psicología educacional es una rama en crecimiento dentro de la psicología, aunque ha sido cuestionada como tal. Autores como Follari (1990) no reconocen la especificidad de la disciplina y no ven necesario su conformación separada de la ciencia psicológica en general.

En sentido estricto, no existen ciencias «de» la educación, sino «aplicadas» a esta. Dicho de otro modo, no puede considerarse a la economía o a la ciencia política como «siendo para» la educación, dado que sus desarrollos temáticos son autónomos. Ni tampoco imaginar que haya ciencias de la educación independientes de la ciencia fundamental correspondiente [...]. El efecto de la difundida noción que estamos criticando, que plantea la existencia de ciencias «de» la educación, consiste precisamente en asumir que existe un campo conceptual

independiente de las disciplinas básicas, que estaría ligado a lo educativo.(Follari, 1990, pp. 68-69)

Este tipo de enfoque quizás esté detrás de la ausencia de una formación específica en psicología educacional en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República en Uruguay, y en que el nombre de la maestría por la cual se presenta esta tesis sea «maestría en psicología y educación», y no «maestría en psicología educacional».

Sin embargo, internacionalmente, parece predominar la postura de Coll (1989), que entiende que el ámbito educativo y los problemas específicos de la educación precisan de una disciplina específica, ya que es peligroso trasladar automáticamente los conceptos y las teorías de la psicología general a los contextos educativos.

La psicología de la educación aparece en la actualidad como una disciplina puente entre la psicología y la educación que ha renunciado definitivamente a la aplicación mecánica de unas supuestas soluciones —que la realidad de las aulas demuestra una y otra vez que no son tales— dictadas por la investigación psicológica para resolver los problemas educativos. Que ha renunciado, por lo tanto, al reduccionismo psicologizante en su aproximación a los fenómenos educativos, reconociendo en la complejidad de los mismos la exigencia de una aproximación interdisciplinar. [...] la psicología de la educación ha adquirido sustantividad, se ha dado un objeto de estudio propio —los procesos de cambio que se producen en el ser humano como consecuencia de su participación en actividades educativas— y ha empezado a producir conocimientos nuevos no reducibles a los proporcionados por otras ramas o ámbitos de investigación de la psicología científica.(Coll, 1989, pp. 1-2)

Según Fernández (2011) la psicología educacional nace paralelamente a la psicología como ciencia, a fines del siglo XIX y principios del XX. Los primeros aportes estuvieron centrados en las diferencias individuales, medidas por los test de inteligencia, y por el diagnóstico y tratamiento de los casos problemáticos, como los de «retraso mental».

En algún momento el término psicología escolar se reservó para los psicólogos que trabajan dentro de los centros, más vinculados a la intervención práctica, y se utilizaba el término psicología educacional asociado únicamente con la investigación, especialmente por cierta división que todavía persiste en Estados Unidos (Yamamoto, 2013, Carreras, 2012). Sin embargo, la inconveniencia de separar esos roles, lleva a considerar actualmente, como psicólogo educacional, a todos los psicólogos que trabajan en el ámbito educativo (Fernández, 2011, Carreras, 2012). Por lo tanto, en este trabajo no haremos una

diferenciación entre el psicólogo escolar y el educacional, por lo que utilizaremos las dos referencias de forma indistinta.

Existe un organismo internacional que reúne a los psicólogos educacionales de todo el mundo, la International School Psychology Association (ISPA), que entiende que los psicólogos educativos son «los profesionales preparados en psicología y educación reconocidos como especialistas en la provisión de servicios psicológicos a niños y jóvenes en el contexto de las escuelas, familias y otros entornos que puedan incidir en su crecimiento y desarrollo» (Carreras, 2012, p. 3).

Varios autores como Rengifo & Castells (2003), Ferreira & de Castro (2012), Makino (2008), Caldeira (2005), Machado (2010), Mitjás (2010), de Almeida, L. de Sousa (2013), Erausquin, Denegri & Michele (2017) constatan una evolución a nivel internacional de esta rama de la psicología, que va desde su origen en lo experimental, lo evolutivo, y el psicodiagnóstico, a la posterior integración del contexto social y una psicología más vinculada con determinantes socioculturales del aprendizaje. O sea, se ha pasado desde un paradigma individual-restrictivo, más reduccionista, cartesiano, positivista, de causas únicas, asociado al modelo médico hegemónico o médico-asistencial a un paradigma social-expansivo, un modelo educativo-constructivo, sistémico, de causación circular, alternativo y crítico (De Lellis, Álvarez, Rosetto & Saforcade, 2006).

La Psicología educacional entonces ha cambiado su centro desde el individuo-alumno «enfermo» y una tendencia clínica, a centrarse en lo institucional y la producción social de los aprendizajes (Yamamoto et al., 2013).

II.2. La psicología y el ámbito educativo como un espacio de conflicto

Según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2001), un ámbito es un «contorno o perímetro de un espacio o lugar, un espacio comprendido dentro de límites determinados». En psicología se refiere usualmente a un lugar de inserción laboral específico, por ejemplo el ámbito educativo.

Bleger (1966), en su clásico libro *Psicohigiene y psicología institucional* planteó abrir el abanico de las prácticas psicológicas a diferentes ámbitos. Del ámbito psicosocial centrado en el individuo, la psicología debía ampliarse al ámbito sociodinámico de los grupos, al ámbito institucional y al ámbito comunitario. Bleger invita al psicólogo a salir del consultorio

privado y del caso individual para entrar en el espacio público en general. El psicólogo clínico debía salir en busca de su «cliente», que pasaría a ser la gente sana en su quehacer cotidiano, donde debería intervenir para prevenir la aparición de enfermedades o para la promoción de conductas saludables, uniendo la práctica con la investigación. Pero Bleger (1966) en la misma línea que vimos en Coll (1989), advierte del peligro de no tomaren cuenta el ámbito en el trabajo psicológico y caer en el error de aplicar automáticamente teorías desarrolladas pensando en un paciente-individuo, a los grupos o las instituciones insertas en la conflictividad social.

Bleger (1966) es una referencia clásica de la psicología institucional en el Río de la Plata. En su libro muestra cómo un psicólogo puede trabajar en una institución para hacer explícitos los conflictos implícitos, mejorar la comunicación y los vínculos, y colaborar con el desarrollo de la institución. Sin embargo, considera que el psicólogo debe ser un consultor o un asesor externo y de ninguna manera un funcionario dependiente de la institución. Por lo tanto, los psicólogos que se estudian en esta tesis no podrían, según este autor, plantearse el rol de analistas institucionales ya que están demasiado insertos en la institución educativa. En todo caso, esa labor debería ser realizada por equipos externos.

El ámbito educativo está habitado por distintos tipos de instituciones que cumplen mandatos básicos de la sociedad y que reproducen sus contradicciones. Estas instituciones tienen su historia, sus fines explícitos y ocultos, sus utopías y renunciaciones, su imaginario, y sus fantasmas. En el ámbito educativo se dramatiza el conflicto entre el individuo que busca ser libre y hacer lo que quiere, con la sociedad que lo quiere controlar y convertir en un ser social. Al mismo tiempo se da otra batalla entre los valores e intereses de los grupos sociales de pertenencia de este individuo y la ideología y los intereses de la clase dominante que son los que controlan en general los mandatos de las instituciones educativas. En la sociedad posmoderna los centros educativos, al igual que las cárceles y los hospitales, se encuentran bajo terribles exigencias, y muchas se encuentran «estalladas» o en graves crisis. Alumnos, padres, docentes y dirección, muchas veces se convierten en seres sufrientes dentro de las instituciones educativas (Fernández, 1994).

La crisis de las sociedades disciplinarias y el pasaje a las sociedades de seguridad o de control se refleja dentro de los centros educativos. En estos centros conviven y luchan distintas tendencias. Por un lado mantienen características del impulso modernizador y homogeneizador por el cual el Estado pretendía disciplinar y controlar a las poblaciones, mediante rígidos dispositivos. Por otro lado, las nuevas políticas para el gobierno de las

poblaciones buscan economizar los esfuerzos del Estado, implantan dispositivos más flexibles de control y aceptan la diversidad entre los sujetos como una virtud (Foucault, 1991, 2006; Deleuze, 1999).

Para Martinis (2013), la economización del poder del Estado en Uruguay se manifiesta en el esfuerzo por integrar masivamente a los sectores en situación de pobreza al sistema educativo, reduciendo el espacio para la enseñanza y aumentando el espacio de las políticas sociales y de contención social dentro de los centros, de forma de llevar adelante una especie de «gobierno de la pobreza». Las políticas focalizadas y compensatorias dirigidas hacia esos sectores pobres o marginales implican la renuncia al combate de las causas estructurales de la pobreza y conformarse con trabajar únicamente con sus consecuencias. La educación —especialmente a partir de la década del noventa del siglo XX—, pasó a ser considerada la principal política compensatoria y eso implicó la reducción del tiempo destinado a la transmisión de saberes y el aumento de las prácticas de asistencia, todo en nombre de la seguridad pública.

Este proceso muestra una desinversión del Estado en términos de políticas y prácticas concretas para la trasmisión cultural a las poblaciones que viven en situaciones de pobreza [...] se instala [...] la hipótesis del niño pobre como seguro fracaso escolar y posible delincuente, y la idea de la niña pobre como seguro fracaso escolar y posible futura madre adolescente [...] se naturaliza también el hecho de que lo único que queda para ofrecer a estos niños es una dosis reforzada de educación entendida como asistencia y control social. (Martinis, 2013, pp. 215-219)

Las reformas educativas de los años noventa pasan a desconfiar de la capacidad para ser educados de estos «niños-carentes» (Martinis, 2006), y a promover distintas flexibilizaciones en el currículum que antes se entendía que debía ser universal. Una de las políticas compensatorias que permitirían integrar a estos sujetos-vulnerables es la incorporación de los psicólogos en los centros, que de la misma forma que los policías en las puertas podrían considerarse parte de las políticas de seguridad (Martinis, 2006, Viscardi & Alonso, 2013).

Sin embargo, esta incorporación de los sectores sociales anteriormente excluidos en los sistemas educativos modernos genera una serie de paradojas y malestares en las prácticas socioeducativas, donde los docentes sometidos a condiciones de trabajo inaceptables muchas veces terminan transfiriendo su propia vulnerabilidad a los aún más vulnerables (Zelmanovich, 2013).

Se incluye pero no se incluye, aumenta la matrícula, pero al mismo tiempo la desafiliación, la repetición y el fracaso educativo. La inclusión no ocurre precisamente por ese ingreso de sectores sociales que impiden a los docentes asumir su función educativa y reclaman nuevas funciones como las de cuidado. Los estudiantes están adentro de las instituciones sin realmente formar parte y los docentes están dentro sin reconocer o asumir que la inclusión no se produce (Zelmanovich, 2013). Una de las explicaciones sobre los conflictos y la desestructuración de las instituciones educativas podría basarse en los tres grandes regímenes de interacción estudiados por Martucelli (2007), los cuales conviven y luchan en cada centro.

Martucelli (2007) diferencia entre tres regímenes de interacción y de respeto que se fueron produciendo históricamente, pero que se superponen en las instituciones.

1. El régimen de jerarquía: Donde el individuo debe entregarse completamente a la comunidad en nombre de tradiciones y creencias comunes incuestionables, aceptando su lugar en la sociedad y la subordinación a los que se consideran superiores. Por ejemplo: «Hay que hacerle caso, porque él es el profesor y punto».

2. El régimen de igualdad: Donde se pone el centro en los derechos universales de los individuos. Se invisibilizan las diferencias entre los ciudadanos y de acuerdo a los valores republicanos se mantiene una ficción de total igualdad. Se busca homogeneizar a las personas. Por ejemplo: «El que no hace el escrito en fecha no puede tener otra oportunidad, todos los compañeros tuvieron el mismo tiempo para estudiar, no sería justo para los demás».

3. El régimen de la diferencia o de la diversidad: Donde los individuos se resisten a la homogeneización y reivindican sus características diferenciales, queriendo ser reconocidas por lo que son y tal como son. Por ejemplo: «Las limitaciones en la vestimenta para entrar en el liceo son un ejercicio de violencia porque impiden a cada uno expresar su identidad con la ropa que quiere ponerse».

Estos regímenes conviven en los centros educativos y al chocar, permanentemente entre sí, permiten explicar gran parte de la conflictividad entre adultos y entre adultos y jóvenes (Di Leo & Camarotti, 2015).

II.3. Las modalidades de intervención psicoeducativa entre pedidos, encargos y demandas

Sea como consultor externo o como un funcionario en su trabajo cotidiano, el psicólogo ha sido llamado a intervenir en las instituciones educativas. Según Muniz (2005), la palabra intervención implica conocer al otro y buscar cambios, buscar el construir entre dos o más, pensando juntos, producir nuevas subjetividades. El término intervenir proviene del «venir-entre». Para esta autora la intervención es:

Una modalidad de práctica psicológica que favorece cambios en el consultante a partir del uso de una estrategia que se va construyendo en un tiempo acotado. El efecto buscado sería el producir un nuevo sentido en relación al sufrimiento que motoriza la consulta y ya no solamente una investigación. (Muniz, 2005, p. 18)

Fernández (1994) entiende a la intervención como cualquier suceso o acción con poder de impacto positivo en las condiciones de un proceso de recuperación. Destaca fundamentalmente tres tipos de intervención psicológica en las instituciones educativas.

1. Sucesos o acciones de elucidación: Que promueven la toma de conciencia sobre aspectos habitualmente no dichos.

2. Sucesos o acciones con poder de continencia emocional: Que permiten la explicitación del sufrimiento institucional y promueven una tramitación que permite llevarlo a un nivel conceptual, posibilitando la identificación de las causas de los malestares y el análisis de las salidas posibles. O sea no quedarse en la catarsis sino reconducirla a un entendimiento más profundo y a la acción constructiva.

3. Sucesos o acciones de ayuda instrumental: Se trata de poner a disposición y hacer circular información sobre nuevas formas de encarar la tarea, crear instancias de formación, de mejora de la gestión y abrir la posibilidad de experimentación. O sea brindar elementos, espacio y tiempo para que puedan desarrollarse e instituirse nuevas prácticas que respondan a las demandas de la institución sufriente.

Estos tres tipos de intervención cumplen un papel en los dos procesos fundamentales que deben darse en cualquier movimiento de recuperación institucional: «el cuestionamiento a las dinámicas defensivas y el desarrollo de las capacidades institucionales vinculadas a un funcionamiento progresivo» (Fernández, 1994, p. 250).

Sin embargo, algunas de ese tipo de intervenciones, planteadas por Fernández (1994), parecen corresponder al rol de psicólogos institucionales que actúen como asesores externos y no podrían llevarse adelante por los psicólogos escolares que trabajan cotidianamente en los centros.

Autores como Erausquin et al. (2017), Bizquerra (1998) y Baquero (1997) analizaron los modelos de intervención de los psicólogos educacionales y de otros profesionales de los equipos multidisciplinarios. Observan que los equipos interdisciplinarios surgieron del ámbito de la educación especial y se fueron incorporando a la educación común, ante la entrada masiva de alumnos vulnerables a ella.

Estos equipos optaron en general entre dos líneas o modelos de trabajo. Un modelo clínico que se centra en los aspectos psicológicos y las dificultades del individuo para rehabilitarlo. Y por otro lado, un modelo preventivo más centrado en lo educativo, que buscaba prevenir los problemas de aprendizaje y el fracaso escolar en la generalidad de la población, lo que implicaba la diversificación de las intervenciones del psicólogo, y un giro hacia lo grupal o socio-comunitario.

La búsqueda de modelos alternativos basados en las teorías cognitivas, sistémicas, institucionales y la psicología comunitaria, que se inicia en los 70, promovió un giro del esquema tradicional de atención individualizada. Más cercano a nuestro tiempo, se ubican los enfoques sociohistóricos y socioculturales inspirados en Vygotsky, que enfocan al sujeto en relación a su contexto de desarrollo y aprendizaje y lo entranan en la situación educativa, generando nuevas unidades de análisis. (Erausquín et al., 2017, p. 61)

Este segundo enfoque para las intervenciones de psicólogos educacionales y otros actores trata de tomar en cuenta entonces el impacto de los otros miembros del sistema familiar y escolar en la aparición o mejora de las dificultades individuales. Aquí, el rol de los profesionales se centra en el asesoramiento y en la orientación a los colectivos docentes, buscando una construcción en conjunto y la modificación de los contextos escolares. (Erausquín et al., 2017)

A partir de la matriz de análisis de las intervenciones psicoeducativas generada por Coll (1989), diversos autores han construido clasificaciones de los modelos de intervención y de orientación psicoeducativa. Bisquerra (1998) presenta ejes vertebradores de la intervención psicoeducativa, que se basan en la tensión entre pares opuestos.

1. Intervención directa vs. indirecta: Las directas se dan cuando el psicólogo u otro tipo de orientador trabaja cara a cara con el sujeto de la intervención, que usualmente es el alumno con dificultades. En la indirecta el orientador es más un consultor que trabaja con mediadores como docentes, padres o directivos, generando un trabajo colaborativo.

2. Intervención externa vs. interna: A la externa la realizan profesionales que se encuentran fuera del equipo estable de los centros educativos, la interna es la que se lleva adelante con el personal del centro.

3. Intervención individual vs. grupal: La primera sobre sujetos individuales, la segunda sobre grupos, instituciones y comunidades.

4. Intervención reactiva vs. proactiva: La reactiva se centra en problemas que ya aparecieron en parte de la población y la proactiva se enfoca en la prevención y el desarrollo de toda la población, para evitar que los problemas se produzcan.

5. Intervención orientada a la salud vs. orientada a la educación: En la primera los psicólogos dentro de los centros educativos parecen más preocupados por las patologías a detectar y tratar, que por el desarrollo de los aprendizajes y el vínculo con el saber, que sí es lo jerarquizado en el otro polo. Erausquín et al. (2017) considera que podría agregarse la orientación hacia la subjetividad ya que en sus investigaciones en provincia de Buenos Aires encontró que los psicólogos no priorizaban la salud ni la educación, sino que se enfocaban en rescatar el deseo y la subjetividad de los alumnos.

La mayoría de las intervenciones en las instituciones se movilizan continuamente en lugares más o menos cercanos a estos polos. A partir de estos ejes se pueden identificar entonces los siguientes modelos de orientación o intervención psicoeducativa, que sintetizamos a partir de Erausquín et al. (2017) y Bisquerra (1998).

1. Modelo clínico o de atención individualizada: La atención es individualizada y directa. Se realiza un diagnóstico y se desarrolla una estrategia de abordaje para tratar la disfunción. Erausquín et al. (2017), con base en sus investigaciones en Buenos Aires, encuentra que este modelo predomina en esa provincia y que la forma típica de llevarlo adelante es la derivación al sistema de salud. Pero como la implicación del psicólogo es muy baja en los aspectos educativos y la intervención muchas veces se limita a la derivación externa a la clínica individual sin un seguimiento adecuado, Erausquín et al. (2017) considera que para Buenos Aires debería llamarse modelo clínico degradado.

2. Modelo de programas: Proactivo y grupal o comunitario. Se planifican proyectos y se evalúan resultados. Usualmente llevado adelante por equipos externos que realizan talleres u otras actividades de carácter preventivo o de promoción de hábitos saludables o de habilidades académicas, etcétera.

3. Modelo de consulta: Intervención indirecta con un enfoque predominantemente proactivo. Los docentes o directivos consultan a un profesional o equipo para poder trabajar mejor con los que se consideran destinatarios finales de la intervención. Se buscan co-construir cambios en el contexto escolar a partir de la relación de ayuda.

4. Modelo de animación sociocultural: Es el más simétrico e igualitario, el psicólogo participa de un proceso comunitario de cambio, facilitando el intercambio y la producción colectiva de un proyecto que incluya y empodere a todos los agentes de la comunidad educativa y a la comunidad general en que está inserta.

5. Modelo constructivista de asesoramiento: Muy centrado en lo educativo. Se basa en trabajar con los alumnos y docentes, partiendo de sus concepciones actuales y buscando una mayor conciencia y autonomía respecto a los procesos de aprendizaje. Estos modelos no se dan «puros» en las instituciones, pero pueden ser herramientas útiles de análisis.

En la orientación o intervención psicoeducativa los profesionales se encuentran con pedidos o «encargos», que deben transformarse en «demandas». Para Rodríguez, Giménez, Netto, Bagneto & Marotta (2001), un pedido es la explicitación de la necesidad de ayuda a un otro que se cree que puede responder a una necesidad. Según estas autoras, los psicólogos no deberían atender este pedido automáticamente sino iniciar un proceso de construcción de una demanda. El pedido debe ser problematizado y analizado para extraer aspectos implícitos o latentes para, en relación con lo que realmente se puede ofrecer, llegar a establecer una demanda más transparente. Sin embargo, las autoras reconocen la necesidad estratégica de responder directamente algunos pedidos para lograr un vínculo de confianza con las comunidades, y que la reflexión conjunta o deconstrucción del pedido se puede hacer después de responder a lo que se considera urgente.

Los pedidos incluyen depositaciones en la figura del psicólogo. Por un lado, el reconocimiento de un saber y de una autoridad que legitiman la intervención y, por el otro, depositaciones obstaculizadoras que se consideran «encargos», ya que muchas veces lo que se trata de hacer es de poner en las manos del psicólogo la resolución del problema sin

tener que involucrarse, ni participar de ningún intercambio respecto al problema (Rodríguez et al. 2001).

Los psicólogos deben tomar parte de esa depositación para ser aceptados como alguien que realmente puede ayudar, y no caer en el error de devolver a la comunidad el mismo paquete, en nombre de la autogestión. Muchas veces el problema es que el psicólogo no puede asumir parte de lo depositado y termina generando un efecto «rebote», devolviendo el problema que nadie asume ni resuelve. También sería un error caer en el extremo opuesto y hacerse cargo de la totalidad de lo depositado, tratando de satisfacer todo lo pedido por la comunidad, inhibiendo su capacidad de cambio. Una de las formas peligrosas sería asumir sin pensar los roles atribuidos, como el de juez, el de la denuncia o el de extirpador del enemigo o del enfermo (Rodríguez et al. 2001).

II.4. El concepto y los problemas de rol

La definición de rol en la RAE (2001) refiere al papel que un actor hace o representa en una obra. Giorgi et al. (1991) destaca que ese papel, tanto en el teatro como en los grupos e instituciones es adjudicado: «el personaje es creado, es producido y cobra sentido dentro de una estructura dramática que lo incluye y lo trasciende» (p. 9). El actor hace una interpretación sobre un espacio ya recortado y su arte será condicionado por los otros «personajes» de la escena.

Todo actor social es un sujeto construido dialécticamente, productor de circunstancias y producido por estas, que interpreta personajes:

Que le vienen dados dentro de los equipos e instituciones de acuerdo a orientaciones y políticas que los trascienden y que inscriben sus quehaceres concretos dentro de estructuras más amplias que implican concepciones del hombre, de la sociedad y de la vida. (Giorgi et al., 1991, p. 10)

Beltrán (2008) y Zupiría (2000) consideran al rol como una mediación entre lo social y el perfil de los individuos, un encuentro entre un modelo que prescribe el grupo social y una persona que asume el rol tratando de adaptarse a él. Para estos autores se podría hacer entonces una diferenciación en cuanto a tres niveles de análisis del rol:

1. El rol prescripto es el adjudicado por el contexto social-histórico y organizacional. Es lo que el contexto espera del rol. En general, el rol se construye en relación con otros roles. Un

rol suele tener compañeros de rol que se denominan rol-set. Si las expectativas de los miembros del rol-set son diferentes el rol entra en tensión. Existe un rol prescrito, en general, presente en la sociedad, y un rol prescrito según los miembros de la profesión. Cuando una profesión quiere cambiar sus paradigmas de intervención puede encontrar tensión entre las viejas concepciones sociales sobre el rol y las nuevas que quieren imponerse.

2. Rol subjetivo es el que se basa en las expectativas y percepciones de los sujetos que desempeñan el rol. Es lo que el profesional piensa que debe ser su rol desde su interpretación individual y puede chocar con el rol prescrito o con lo que realmente termina realizando en la práctica.

3. Rol actuado es el que refiere a las acciones específicas que se ponen en juego en la interacción con los otros. Son las conductas que realmente realiza el sujeto, aunque se contradigan con el rol subjetivo o el prescrito.

Ros Guasch (2006), sintetizando a varios autores, define al rol «como un conjunto de patrones de comportamiento esperados y atribuidos a alguien que ocupa una posición determinada en una unidad social» (p.107). Para este autor el rol se construye entre las expectativas de la organización y la situación en que se encuentra el sujeto que debe desempeñarlo. La organización es un entramado de roles, que a su vez adjudica roles, por lo que puede decirse que considera que todo sujeto tiene al menos dos roles, el rol que percibe que debería tener y el rol que ejecuta en la organización.

Continuando con la síntesis que realiza Ros Guasch (2006), encontramos que el rol tiene un componente estático y otro dinámico. El componente estático responde a la necesidad de las organizaciones de enfrentar situaciones que se repiten con comportamientos estables. Pero a la vez los roles precisan de un carácter dinámico, ya que los sujetos deben poder enfrentar la particularidad de los casos con respuestas flexibles.

Las preguntas más importantes para determinar un rol profesional es ¿qué es lo que hace? y ¿cómo lo hace? (Zupiría, 2000). El rol puede dividirse en funciones y status. Las funciones refieren al «para qué», los objetivos y propósitos del rol, alude a grupos de tareas concretas; el status responde a la ubicación relativa en la estructura de la organización o de la sociedad e involucra reconocimiento, rango, respeto y aceptación social (Ros Guasch, 2006).

El rol profesional es algo vivo que se construye y reconstruye en forma permanente modificado por los cambios en las demandas y su revisión por parte de los profesionales, pero, para Zupiría (2000) es en la medida en que el rol esté establecido con cierta claridad, que se pueden determinar las habilidades y actitudes que tiene que tener el profesional.

En su clásico libro sobre *Psicología organizacional*, Schein (1982) clasifica los problemas de rol en:

- a) Sobrecarga de rol, cuando las expectativas del contexto desbordan las posibilidades del sujeto de poder cumplir con ellas.
- b) Ambigüedad de rol, cuando esas expectativas no están claras, o no se quieren aclarar y el sujeto tiene mucha inseguridad sobre lo que se espera de él.
- c) Conflictos de rol, cuando hay un choque entre las expectativas y percepciones de los distintos actores, o conflicto entre las acciones, los valores y la ética profesional. O sea cuando entran en conflicto distintos roles prescriptos, o el rol actuado con el rol subjetivo.

Los conflictos entre lo que hacemos en la práctica y lo que pensamos y sentimos generan fenómenos de disonancia cognitiva, que terminan resolviéndose con cambios en la forma de pensar, en la de actuar o en la búsqueda de justificaciones para no cumplir con el rol como se esperaba. Esas justificaciones suelen ser externalizadoras, culpando a otros roles u áreas de la institución, a las limitaciones de tiempo o de recursos, etcétera (Zupiría, 2000).

Ros Guasch (2006) diferencia entre roles funcionales, que son los relacionados con las capacidades que se pretenden desarrollar en la tarea encomendada y los roles de equipo, que están más relacionados con las características de la personalidad del sujeto que le lleva a determinada interacción con los demás en los equipos de trabajo. También distingue entre roles naturales que los sujetos, por sus propias características, gustan desempeñar y los roles evitados por los sujetos, dadas esas mismas características.

La teoría conocida como *análisis transaccional* (AT) estudia los roles psicológicos que asumen los individuos en sus relaciones con los demás y que se utilizan en juegos psicológicos inconscientes. Estos roles en general se van intercambiando y se conceptualizan en el llamado triángulo dramático de Karpman, cuyos vértices están conformados por los roles de perseguidor, víctima y salvador. El AT es una teoría psicológica de la personalidad y de la comunicación, que surge a mediados del siglo XX y que se ha

desarrollado para aplicarse al análisis de las organizaciones y de los roles profesionales en estas (Berne, 1999; Steiner, 1998; Naranjo, 2011; Berne, 2007).

El AT reconoce la existencia de perseguidores, salvadores y víctimas reales, como pueden darse en un caso de intento de asesinato o en un guerra, pero también observa el ejercicio de roles falsos o psicológicos, asumidos por las personas en sus interacciones.

1. El rol de perseguidor, o perpetrador, lo asume un sujeto cuando busca su interés personal a costa de los demás y hace énfasis en la necesidad del castigo y de la venganza.
2. El rol de víctima, se ejerce cuando el sujeto se declara impotente y deposita en otros la responsabilidad de lo que le pasa, sin asumir ninguna participación en la mejora de su situación.
3. El rol de salvador lo desempeñan los sujetos, cuando asumen la defensa de las otras personas más allá de su pedido y actuando más allá de lo que le corresponde. Se inhibe entonces a la capacidad de las «víctimas» de salir por sí mismas y se postergan las necesidades personales del «salvador» frente al cual los demás deben sentirse en deuda (Steiner, 1998; Naranjo 2011).

El AT estudia los distintos juegos psicológicos o guiones que pueden darse dentro de las organizaciones mediante interrelaciones y rotaciones entre perseguidores, víctimas y salvadores. El objetivo del AT sería el de ayudar a los sujetos a salirse de esos roles impuestos o autoimpuestos y colaborar con el desarrollo en la organización de vínculos más sanos y maduros (Steiner, 1998; Berne, 2007).

II.5. Las nociones de conocimiento, saber y competencias en el rol profesional

Para el desempeño de un rol profesional como el de los psicólogos en los liceos es necesaria la adquisición y el despliegue de determinados conocimientos, saberes, habilidades, capacidades o competencias. Sin embargo, estos conceptos no son sinónimos, son términos polisémicos en permanente disputa. A continuación buscaremos aclarar las nociones, primero de conocimiento, luego de saberes y finalmente de competencias.

En general se usa el término conocimiento en un sentido más restringido que el de saber, los conocimientos serían conjuntos de información objetiva y sistematizada que dan lugar a

la ciencia. El saber sería un conjunto más amplio, que incluye situaciones más subjetivas, tanto teóricas como prácticas (Monetti, 2003).

Sin embargo, Habermas (1986) utiliza un concepto amplio de conocimiento. Para este autor el conocimiento es una construcción social que está orientada por intereses, que pueden ser diversos. El conocimiento de interés técnico es el orientado al control y a la transformación del medio, considerado como objeto. El conocimiento de interés práctico es el orientado a la comunicación e interpretación interindividual, para lograr acuerdos no coercitivos, el mundo circundante es reconocido como habitado por sujetos. El conocimiento de interés emancipatorio es el que se interesa en la reflexión sobre sí mismo y da lugar a acciones más autónomas y responsables. Los psicólogos en los centros pueden actuar solamente como técnicos para controlar a los alumnos en su integración al centro, convertirse en facilitadores de la comunicación, desde un interés práctico, o participar de acciones de elucidación crítica, incluso sobre su propio rol, desde un interés emancipatorio.

Según Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi (1998), los saberes son enunciados, y procedimientos acerca de la realidad que están legitimados por la sociedad en que se construyen y que le permiten a los sujetos relacionarse con esa realidad y, a la vez, transformarla. El saber en singular sería lo que es adquirido por un sujeto como resultado de una actividad de aprendizaje de cualquier tipo y que se actualiza en las distintas situaciones o prácticas. Todo saber es construido con base en un archisaber, un saber previo, el que es necesario movilizar o tener para adquirir el nuevo. Por lo que los sujetos van pasando primero del saber de la madre, al saber del padre, al saber de su grupo social, antes que llegar al saber que se provee en las instituciones educativas.

Los clásicos estudios de Schön (1992,1998) sobre las prácticas profesionales diferencian entre los saberes que se imparten en las universidades y los que se ejercen en la profesión, entre los que se producen en la investigación científica y los que se producen en la práctica, entre los pensamientos o conocimientos duros de la ciencia y el conocimiento blando que se genera por la maestría en un oficio.

Schön (1998) realiza un estudio epistemológico de la práctica profesional y distingue entre tipos de saberes prácticos, que son producidos en el campo laboral por los profesionales en la vida diaria.

1. El saber en la acción. Son saberes que se rebelan en la actuación y que los sujetos no pueden explicitar en forma verbal. Son tácitos y espontáneos.

2. La reflexión en la acción. Los profesionales son capaces de reflexionar sobre la práctica mientras la realizan, especialmente, si se encuentran con obstáculos y pueden entonces criticar sus teorías previas o saberes tácitos y reorganizar la acción, para resolver el problema en la marcha.

3. La reflexión sobre la acción. Esta es posterior a la acción y es pasible de una mayor descripción verbal. Los profesionales pueden, más en frío, realizar un análisis minucioso sobre cómo resolvieron la situación práctica.

Sin embargo, Schön (1992) advierte sobre la desconfianza hacia los profesionales, que tiene su origen en la falta de cuestionamientos éticos y en la ineficacia de muchos de sus saberes para su aplicación en la complejidad de la práctica cotidiana, ya que se llama a los profesionales a realizar tareas para las que no fueron educados. También denuncia la desprofesionalización, proletarización y burocratización de muchas profesiones que deben desarrollarse en deterioradas condiciones de trabajo sin espacios para la reflexión sobre sus prácticas.

Para este autor, las universidades:

Deberían de aprender de lo que se hace en otros marcos tradicionales de preparación para la práctica, tal es el caso de los estudios de arte y diseño, de los conservatorios de música y danza, de la educación física y de la maestría en artes aplicadas, todos los cuales tienen en común el hecho de poner énfasis en la formación tutorizada y en el aprendizaje en la acción. La preparación de los profesionales debería reconsiderar su diseño desde la perspectiva de una combinación de la enseñanza de la ciencia aplicada con la formación tutorizada, en el arte de la reflexión en la acción. (Schön, 1992, p.10)

El término «saber» ha venido sustituyéndose en la jerga educativa por el de «competencia» por la influencia de organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), además del impacto del proyecto Turing al que se integraron más de un centenar de universidades europeas. El llamado enfoque por competencias se ha impuesto como una tendencia mundial a la hora de pensar en planes de formación profesional y en las reformas de los sistemas educativos. Las competencias tienden a relegar a la noción de «saber», que incluso se llega a denigrar e identificar con el aprendizaje de contenidos memorísticos y descontextualizados, que luego no pueden volcarse a la práctica.

El nuevo paradigma implica cambiar básicamente la ecuación donde se contempla la transmisión de los conocimientos del docente a los alumnos; se trata de pasar de los saberes a las competencias. (Aguerrondo, 1999, citado en Maturana & Guzmán, 2019, p.11)

El concepto de competencia tiene variados orígenes, entre ellos, la psicología conductista de Skinner, la lingüística de Chomsky y los hallazgos de McClelland sobre cómo el rendimiento académico no se correlacionaba con el éxito en la vida real (Maturana & Guzmán, 2019). Este concepto fue evolucionando desde un enfoque conductista, centrado en los desempeños observables que podían obtener los individuos, pasando por un enfoque constructivista que jerarquizaba las altas capacidades de procesamiento intelectual y, finalmente, un enfoque holístico que agrega a lo anterior actitudes y valores (Lozano & Herrera, 2013 citados en Maturana & Guzmán, 2019).

Una competencia sería la capacidad para responder con éxito a demandas complejas en diferentes contextos, para lo cual hay que movilizar distintos tipos de saberes, conocimientos, destrezas, valores y actitudes.

Una competencia es un proceso complejo de desempeño con idoneidad en determinados contextos, el cual requiere integrar distintos saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar las actividades o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y entendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda del desarrollo económico empresarial sostenible y la protección del ambiente y de las especies vivas. (Tobón, 2008, citado en Maturana & Guzmán, 2019, p.5)

Los conceptos de habilidades y competencias, muchas veces, se superponen. Una habilidad sería la capacidad de realizar tareas y resolver problemas y la competencia sería un concepto más amplio que incluye habilidades pero también conocimientos, actitudes y valores éticos aplicados a un contexto determinado, según el Centro Europeo para el Desarrollo la Formación profesional (Maturana & Guzmán, 2019).

Las competencias suelen ser clasificadas en competencias genéricas que son comunes a cualquier rama profesional y las competencias específicas que dan identidad a cada ocupación (Tobón, 2006, citado en Maturana & Guzmán, 2019). Estas competencias genéricas se han clasificado en tres categorías:

1. Competencias instrumentales: tienen una función instrumental y sirven, por lo tanto, como una herramienta para conseguir algo.
2. Competencias personales o interpersonales: favorecen la relación con las demás personas, facilitando los procesos de interacción social y cooperación. Pueden ser individuales, relativas a la capacidad de expresar sentimientos propios, habilidades críticas y de autocrítica. También pueden ser sociales, relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético.
3. Competencias sistémicas: son las destrezas y habilidades que conciernen a la capacidad de visión, integración y relación de las diferentes partes de un sistema. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permita visionar cómo las partes de un todo se relacionan e integran. Estas competencias requieren, como base previa, del conocimiento de las competencias instrumentales y personales (García Martín, 2010, p.1).

Otra clasificación es la que las divide en competencias duras y competencias blandas. Las competencias duras coinciden en general con las específicas de cada disciplina o rama profesional, las competencias blandas son identificadas como capacidades o cualidades personales, saber ser, habilidades blandas o socio-afectivas. Ejemplos de estas serían la capacidad de flexibilidad, adaptabilidad, autoconfianza, capacidad de trabajo bajo presión y en equipo, la comunicación efectiva, confiabilidad, aceptación de las críticas. El ser asertivo, proactivo, imaginativo y creativo (Buxarais, 1995, citado en Maturana & Guzmán, 2019).

Por otro lado, este enfoque es resistido por muchos docentes que siguen defendiendo a los «saberes» y desconfían del concepto de «competencias». Estos detractores advierten que el auge de las competencias implica en la práctica la peligrosa renuncia a los contenidos concretos en los currículums. Afirman que las habilidades como el pensamiento crítico no pueden enseñarse, independientemente, de los contenidos específicos de las asignaturas o disciplinas, y, que los estudiantes no podrían desarrollar las competencias si carecen de saberes específicos. Además, el concepto de competencia es visto como proveniente del mundo de los negocios y de las empresas, por lo que se identifica con una concepción economicista, utilitarista y mercantilizada de la educación, que busca antes que nada el adiestramiento de la mano de obra requerida, antes que la formación de ciudadanos integrales o la trasmisión del patrimonio cultural de la humanidad (García Martín, 2010).

II.6. La evolución del rol del psicólogo educacional en el contexto internacional

II.6.1. El psicólogo educacional en Estados Unidos

La formación de los psicólogos educativos de Estados Unidos está regulada por la American Psychological Association (APA) y por la National Association of School Psychologists (NASP) (Escudero & Méndez, 2011).

Para la NASP, un psicólogo educativo, con un nivel de especialista, debe formarse durante tres años en competencias de la especialidad y debe contar con 1200 horas de entrenamiento práctico, la mitad de ellas en un centro educativo. Para formarse como psicólogo educacional a nivel de doctorado se precisan de cuatro a cinco años de formación con 1500 horas de entrenamiento práctico, con un mínimo de 600 en una escuela, y una tesis con la que se culmina la formación.

En la mayoría de los estados, para ser psicólogo educativo, hay que tener una licencia que emite la administración educativa correspondiente, pasar un examen y acreditar las prácticas, conviviendo los requisitos de un nivel de máster con los de nivel de doctorado (Escudero & Méndez, 2011).

La NASP elaboró en detalle las competencias de los psicólogos educacionales y las divide en competencias básicas y competencias funcionales o específicas. Las competencias básicas incluyen a las habilidades interpersonales y colaborativas, la sensibilidad y toma de conciencia frente a la diversidad, la habilidad de ir modificando las prácticas según los diferentes agentes, el manejo de tecnología, y la responsabilidad legal y ética.

Las competencias funcionales y específicas son una extensa lista que se puede encontrar desarrollada en Escudero & Méndez (2011). De ellas destacamos el desarrollo de servicios desde una perspectiva sistémica, la capacidad de fomentar habilidades cognitivas y sociales, la salud mental y las competencias para la vida, la evaluación y el análisis estadístico.

La NASP identifica tres niveles de intervención y lo plantea en forma de pirámide. En la base están las intervenciones universales destinadas a todos los estudiantes; en el centro las intervenciones limitadas o transitorias que se realizan en algunas ocasiones con algunos grupos de personas, cuando se esperan dificultades; y las intensivas dedicadas a los que

sufren trastornos o problemas graves y permanentes. La NASP elaboró un informe en el año 2010 en el que presenta un estudio sobre los beneficios de incorporar psicólogos educacionales en los sistemas educativos de Estados Unidos, las mejoras que recoge este informe, según Escudero & León (2011), serían las siguientes:

- a) La mejora significativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje especialmente por la colaboración y retroalimentación con el profesorado.
- b) El apoyo a la promoción de estudiantes más saludables.
- c) La creación de un clima escolar positivo y seguro, reduciendo la violencia escolar, mejorando el clima escolar y por ende el rendimiento académico, y mejorando las respuestas a emergencias y situaciones de crisis.
- d) El fortalecimiento de las relaciones entre la familia y las escuelas
- e) La mejora en los procesos de evaluación y de incorporación de cambios, permitiendo una mejor resiliencia en los estudiantes y en el centro educativo en general.

La APA también realizó su propio perfil del psicólogo educativo, y lo considera como un científico-práctico que debe evaluar el impacto de sus intervenciones científicamente, y usar las teorías psicológicas en el diseño de estas (Escudero & Méndez, 2011).

La APA visibiliza otros tres niveles de intervención, el nivel de la organización, propiciando diagnósticos y cambios organizacionales, el nivel grupal y a nivel individual (Escudero & Méndez, 2011).

II.6.2. El psicólogo educacional en Europa

León (2011) plantea antes que nada el problema de la diversidad en la formación y el status de los psicólogos educacionales en los distintos países de la Unión Europea, e incluso dentro de cada uno de los países.

Si bien prácticamente en toda Europa los psicólogos educacionales requieren de una formación de posgrado, las carreras previas de grado oscilan entre los tres y cinco años de formación, y los posgrados entre los sesenta y noventa créditos. El autor advierte que por lo menos en España, determinadas maestrías pueden asignarle el reconocimiento de psicólogo educacional a otros profesionales de la educación sin una formación previa en psicología (León, 2011).

León (2011) historiza la evolución de la psicología educacional en países claves de Europa y describe la situación actual de estos. Todos los países analizados tienen en común un surgimiento de los psicólogos educativos, vinculados con la aplicación de test de inteligencia a fines del sigloxix y principios del sigloxx, la ampliación del trabajo de los psicólogos, luego de la Segunda Guerra Mundial, y la incorporación de una mirada cada vez más social y sistémica en los años recientes.

En Francia encuentra tres tipos de psicólogos educativos actuales, un psicólogo escolar en las escuelas primarias públicas, al que se le exigen dos años como docente y una práctica de tres años en las escuelas; un psicólogo como orientador vocacional en las secundarias y universidades públicas, y, un psicólogo educativo en los centros privados.

La tendencia en Francia ha sido de paulatino abandono del marco teórico del psicoanálisis para las intervenciones y el reforzamiento de la psicología cognitiva y la neuropsicología; la disminución de la atención individualizada y el aumento de la planificación de proyectos y del trabajo colectivo, en lo organizacional, buscando también reunificar a los psicólogos de primaria con los que trabajan en secundaria.

En el Reino Unido, León (2011) encuentra incluso un sindicato de psicólogos educativos. Para ser psicólogo educativo en este país se precisa, una vez finalizado el grado, dos años de formación profesional especializada, y existe una oferta de una decena de programas de doctorado relacionadas.

Dentro de las competencias básicas del psicólogo educativo en el Reino Unido destacamos las de:

- a. Promocionar la comunicación afectiva, las habilidades interpersonales y de negociación (o sea la presentación en reuniones, el trabajo en equipo, etcétera).
- b. Promover el desarrollo dentro de los contextos educativos (comprendiendo el impacto de las barreras de aprendizaje, analizando los contextos, con conocimientos de la política local, regional, y la legislación vigente).
- c. Facilitar el cambio a través de la evaluación y la intervención.
- d. Promover prácticas basadas en las evidencias, promoviendo la investigación.

En Alemania, León (2011) encontró dos tradiciones en psicología educacional, producto de los años de división entre la Alemania socialista y la capitalista. En la actualidad, el rol se fue

unificando, pero si bien todos los psicólogos educacionales tienen que tener una maestría, en algunos estados alemanes se exige además que el psicólogo tenga una formación docente previa.

El psicólogo educacional en Alemania no solo es considerado para resolver los problemas del día a día sino que participa en el diseño y desarrollo del centro educativo. Existen dos vertientes en cuanto a su rol. Por un lado, realizan una atención individualizada de estudiantes, pero no para defender a un alumno frente a los demás, sino para ser el experto que reúne información y opiniones de todos los actores, sobre cómo cubrir las necesidades del estudiante. Por otro lado, las intervenciones de los psicólogos educacionales alemanes se centran en la escuela en sí misma, brindan un servicio de apoyo al desarrollo educativo de la escuela.

En Alemania, por lo general, los psicólogos educativos están instalados fuera de los centros educativos y trabajan en varios de ellos, no considerándose parte interna de la comunidad escolar, sino como experto externo a los centros que asesora y a los que asiste de forma regular.

Finlandia es un país que se ha convertido en una referencia importante para el Uruguay por su admirado sistema educativo. En este país el psicólogo educacional precisa una formación de grado de entre tres y cuatro años y un máster de tres años. El psicólogo educativo forma parte de un equipo multiprofesional, llamado equipo del bienestar del estudiante, junto con profesores, directores, médicos, enfermeros, trabajadores sociales, profesores de educación especial, etcétera. Todos ellos planifican actividades de prevención e intervención. Los psicólogos realizan, además, cursos de formación para los educadores, por ejemplo, en neurociología y psicoterapia; planifican y analizan las evaluaciones psicológicas del centro junto con otros profesionales, atienden casos de dificultades de aprendizaje, problemas familiares e individuales de los estudiantes y combaten el ausentismo escolar. En Finlandia el debate es en torno al foco en la atención individualizada o hacia el centro en general (León, 2011).

En España, desde 1970, se consagró por ley el derecho a la orientación escolar y desde 1977 existen equipos multiprofesionales en los centros, que pasan a ser denominados en la educación secundaria como Departamentos de Orientación a partir de la Ley Orgánica General de Educación (LOGSE) de 1990. En estos departamentos convivían tres perspectivas de trabajo, la preventiva, la sistémica y la terapéutica.

El trabajo de asesoramiento debía dirigirse a todos los alumnos y no solo a los que presentaban necesidades educativas especiales (NEE). La tarea se dirigía a toda la comunidad educativa; los servicios del psicólogo educacional serían de diagnóstico e intervención, prevención, asesoramiento a la comunidad educativa, guía para la elección vocacional, atención a las familias, investigación educativa y trabajo con la comunidad (Méndez, 2011).

La nueva ley educativa del 2006, al parecer, tiene fallas en la delimitación del rol del psicólogo educativo y en cuanto a sus funciones específicas, y parece habilitar la competencia de otro tipo de orientadores educativos, que no cuentan con el grado en psicología (Méndez, 2011).

El Consejo General de los Colegios Oficiales de Psicólogos de España (CGCOP), hacia el 2010, propició un acuerdo sobre la inserción del psicólogo educativo en el sistema de educación español no universitaria, que estableció las siguientes funciones para los psicólogos educativos:

a) la evaluación diagnóstica en contextos educativos; b) el asesoramiento psicológico a alumnos, padres, profesores y autoridades; c) la intervención de tipo correctiva, preventiva y optimizadora; d) la coordinación sistemática con otros profesionales y la adecuada derivación en tiempo y forma. Todo lo que requiere una formación de máster.

Sin embargo, Escudero & León (2011) encuentran varias dificultades para el establecimiento de un perfil del psicólogo educativo en España, problemas tanto en el status como en el desempeño de las funciones que deben negociarse junto con otros profesionales. Estos autores denuncian la discrepancia entre las funciones profesionales y las verdaderamente, asignadas en los ámbitos laborales concretos; las diferencias entre las representaciones que tienen los profesionales acerca de su rol y de las representaciones de sus clientes, las formas precarias de contratación laboral, los problemas éticos o deontológicos, como los del consentimiento para la intervención y el mantenimiento del secreto profesional y los silencios en la legislación, respecto al perfil del psicólogo.

Autores como Banz (2002), citado en Ossa (2006), refiriéndose a España, denuncian que «a la hora de asignar tareas, estas resultan propias del psicólogo clínico. Es decir, se procuran tareas relacionadas con el diagnóstico y el tratamiento, antes que a la asesoría y la evaluación institucional» (p. 134).

La especificación de las tareas, en ocasiones, queda en manos de decisiones arbitrarias de las autoridades de los centros, lo que, unido a las expectativas de comunidades que mantienen una visión tradicional del psicólogo y una formación, fundamentalmente, clínica de ellos, termina fortaleciendo la tendencia clínica de intervención, impidiendo el desarrollo de otras áreas (Ossa, 2006).

Si ampliamos la mirada al conjunto de la Unión Europea, de la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos (EFPA) surgió la Red Europea de Psicólogos en el Sistema Educativo (NEPES), estas organizaciones han intentado unificar las características de los psicólogos educacionales, delimitar su rol, especificar las competencias que deben desarrollar y velar por mejores condiciones de trabajo (León, 2011, Carreras, 2012).

Según la EFPA, las tres áreas principales de actuación profesional de los psicólogos educativos deben ser la prevención, la evaluación y la intervención, y cada una de esas actividades pueden aplicarse tanto a los individuos, grupos, sistema educativo o la sociedad en general (León, 2011).

Carreras (2012) encuentra muchas similitudes entre las concepciones del psicólogo educativo en España y las promovidas por la NEPES y su proyecto European School Psychologists Improve Lifelong Learning (ESPIL). Este proyecto trata de demostrar que el psicólogo educacional es una excelente inversión a corto y largo plazo para aumentar la eficiencia y eficacia de los sistemas educativos. El proyecto ESPIL entiende que la incorporación de conocimientos psicológicos en la enseñanza —a través de la estructuras de apoyo escolar— debe basarse en datos objetivos, válidos y fiables, o sea que apunta a una psicología educacional basada en evidencias en toda Europa.

A pesar de estos esfuerzos de unificación, León (2011) advierte sobre la falta de evaluación del rol de los psicólogos educativos, no habría evidencias, ni estudios sobre si la intervención de los psicólogos educativos europeos genera algún tipo de impacto beneficioso.

II.7. La evolución del rol de los psicólogos en los centros educativos de la provincia de Buenos Aires

Tomamos como uno de nuestros referentes más importantes —en especial por la cercanía geográfica y cultural— los trabajos de Bayeto (2015, 2016, 2017) sobre la historia y actuación de los psicólogos y los equipos de orientación educativa en las escuelas medias

de la Ciudad autónoma de Buenos Aires (CABA), y las investigaciones de (Erausquin & Bur (2013) y Erausquin et al. (2017), sobre el trabajo de los psicólogos en la CABA y en la provincia de Buenos Aires.

Bayeto (2015) historiza la incorporación de los equipos de orientación educativa en las escuelas medias y conceptualiza tres grandes períodos.

Un primer período que llama prenормativo (1970-1998), donde comienzan las prácticas de forma espontánea y sin regulaciones a partir de los años setenta, y donde a partir de 1992 se comienzan a plantear debates en torno a las funciones de los psicólogos en los centros, aunque permanecen sin aclararse. Un segundo período (1999-2004) de definición de los debates e institucionalización de la normativa de los cargos de los profesionales y de las funciones de los departamentos de orientación educativa (DOE) o también llamados equipos de orientación educativa (EOE). Y un tercer período que llama posnormativo (2005- hasta el presente).

Durante el primer período van surgiendo los equipos de forma espontánea y asistemática, creándose cargos de asesores pedagógicos, psicopedagogos y ayudantes de departamentos de orientación en algunas pocas escuelas secundarias. En los años ochenta aparecen gabinetes pedagógicos en las escuelas técnicas con psicólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales, aunque los cargos formales eran de preceptores o ayudantes de clases prácticas. El trabajo durante el período era exclusivamente en un abordaje individual, aunque también se crearon unidades zonales de orientación vocacional. Se aplicaban test como el Raven, el Bender y la Familia kinética, los profesionales dependían de los directores de los centros, pero había una inspección y tres psicólogos que los coordinaban.

Con la llegada de la democracia, a partir de 1983, fueron presentándose nuevos proyectos en cada escuela para talleres o para trabajar en las horas libres, por lo que se continuó con la incorporación informal de psicólogos, sin valorarse económicamente su titulación. Hacia 1987, los profesionales empiezan a reunirse, y a editar trabajos sobre sus prácticas.

Bayeto (2015) encuentra dos tradiciones o modalidades dentro de las tareas de la orientación escolar en ese período prenормativo: a) una tradición más pedagógica vinculada al llamado Proyecto 13 de los años setenta, donde la figura central es un asesor pedagógico con 36 horas cátedra, que usualmente era un profesor o un licenciado en ciencias de la educación. b) Una perspectiva más psicológica que surge en los años ochenta en las escuelas técnicas, y con una menor carga horaria (18 horas cátedra).

Durante el segundo período, la Dirección de Educación Media funda el equipo de apoyo institucional (EAI), que fue muy importante para comenzar a articular acciones bajo la modalidad de intervención y asesoramiento externo. Las funciones eran muy variadas, según las escuelas y personas; las políticas educativas permitían distintas propuestas sin destacar una sobre las otras, sin buscar la coordinación ni el aprendizaje mutuo.

Hacia 1998 se crea una comisión para estudiar las funciones; a partir de 1999 el número de técnicos en las escuelas medias aumenta mucho. En vísperas de la grave crisis social y económica de 2001 estallan situaciones de alta complejidad en gran número de establecimientos educativos y es en este contexto que se crean los equipos de asistencia socioeducativa (ASE), equipos interdisciplinarios con un coordinador por región, abocados al trabajo con los centros educativos. Aquí comienza un cambio en el modelo de intervención, que toma en cuenta enfoques más institucionalistas y sistémicos, tratando de descentrarse del alumno-problema, y, empezando a realizar cuestionamientos a la propia escuela. Conviven entonces varios equipos dentro de las escuelas medias, llamados equipos o departamentos de orientación educativa (EOE) o (DOE) y equipos externos (ASE). Al parecer los diseñadores de la política querían que los funcionarios de los DOE actuaran como articuladores o porteros de las acciones de los ASE en los centros, pero los propios miembros de los DOE se negaron a ese papel, solicitando más espacio para la creatividad, supervisión externa y autonomía respecto a la autoridad del director del centro. Este sometimiento al director era uno de los ejes principales del debate, al igual que la confidencialidad en torno a las intervenciones con los alumnos, y el liderazgo dentro de los equipos, que por tradición recaía en la figura de un profesor, el asesor pedagógico, aunque no se explicitaba en las normativas. Aquí se puede observar cierta lucha por el poder en instituciones tradicionalmente gobernadas por docentes y profesionales, que en el ámbito clínico hubieran disfrutado de mayor autonomía profesional.

El cargo de psicólogo se incluyó en el Estatuto del Docente de las escuelas de nivel medio en el año 2000, pasando de cumplir 24 horas reloj semanales a 16 horas reloj semanales, manteniéndose con el mismo salario, como forma de profesionalizarlos. En el año 2003 esa carga horaria vuelve a reducirse a 12 horas reloj.

Por estas fechas se publica una de las principales referencias bibliográficas en el Río de la Plata sobre el rol de los psicólogos en la educación, la obra de Casullo (2002). La autora teje relaciones entre salud mental y educación desde una perspectiva libertaria o de ciencia emancipatoria, destacando la importancia del rol preventivo de la psicología educacional, la

ve con una función epidemiológica. Al ser procesos sociales, la salud, la enfermedad, el conocimiento o el desconocimiento, el psicólogo debe ser un actor crítico cuya acción debería tender a ser emancipatoria y apuntar a garantizar los derechos humanos, inserto en una estrategia de desarrollo.

Casullo (2002) utiliza y explica el concepto de enfoque de riesgo y de equidad que deberían asumir los psicólogos en los centros.

Es una metodología que trabaja con los grupos humanos que tienen mayor nivel de vulnerabilidad, es decir, aquellos grupos cuya probabilidad de sufrir un daño es mayor. A esos grupos se les dará una protección selectiva y diferencial, basándose en la idea de equidad. (p. 543)

La autora desarrolla la necesidad de trabajar con una planificación sobre los conflictos, las emociones y los vínculos dentro de las instituciones: «celos, rivalidades, amor, odio, no pueden quedar solo librados al manejo intuitivo que pueda hacer un docente» (Casullo, 2002, p. 566).

Para Casullo (2002), los objetivos del psicólogo en el ámbito educativo podrían resumirse en los siguientes puntos: promover vínculos sanos entre los actores del centro, mejorar la convivencia, y el vínculo con el conocimiento; favorecer el pensamiento autónomo y creativo, el disfrute del conocer y la creatividad, el ejercicio de la libertad, la tolerancia y la solidaridad, asesorar en cuanto a lo que se puede lograr en cada estadio evolutivo; también en formar redes comunitarias y reconstruir redes dañadas.

Pero también la autora argentina advierte que cuando ingresa un nuevo psicólogo a un centro, muchas veces este termina recluyéndose en un gabinete dentro de la institución. Gabinete viene de *gabinetto* y del latín *catanna*, que como explica Casullo (2002) significaba «cabina» o «jaula». Por lo general, en los liceos se utiliza un lugar pequeño, en peor estado que el resto del edificio, escondido y al fondo, donde se produce el encuentro íntimo entre el psicólogo y alumno-problema, la sola obtención de este espacio tan limitado, puede ser fuente de conflictos dentro de los centros (Casullo, 2002). Las discusiones fermentales, que se realizaban en esta época sobre estos temas, terminaron con un esfuerzo de regulación del rol que pretendía desterrar a este psicólogo de gabinete.

En el 2004 la Resolución 547/04 de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (SEGBA, 2004), establece las funciones profesionales de los DOE, recogiendo gran parte de las inquietudes de los psicólogos, pero no se contempla el

separarlos de la autoridad de los directores. De todas formas, puede considerarse que en este caso la política se diseñó de abajo hacia arriba, construyéndose a partir del aporte, la práctica y el debate entre los técnicos en el campo. Hacia el 2009, en el proyecto sobre prácticas de inclusión aparece el concepto de DOE ampliado, dando entrada a otras figuras del centro educativo, especialmente docentes. Para el 2015, unos 135 psicólogos estaban integrando esos equipos en las escuelas medias de la CABA.

Según la resolución del 2004, «la principal función del departamento de orientación es la orientación institucional en el campo de la educación». Los principales ejes de actuación son:

La promoción de actividades que posibiliten la reflexión sobre situaciones que hacen el contexto educativo y contribuyen al mejor funcionamiento de la institución escolar [...], la implementación de estrategias orientadas a responder con acciones específicas a la diversidad de la población de los alumnos que asiste a la escuela media, favoreciendo su inserción, su permanencia y su promoción. (SEGBA, 2004, p.2)

En esta resolución se trata de establecer una diferenciación con la antigua concepción de los gabinetes psicopedagógicos, desprendiéndose de las prácticas centradas en el individuo del período prenormativo. El DOE debe ser un espacio institucional para el diseño, planificación, coordinación, ejecución y evaluación de acciones de orientación desde lo institucional. Las cinco funciones principales de los equipos en Buenos Aires serían la prevención, el asesoramiento, la asistencia psicossocioeducativa, la capacitación y la investigación.

La resolución del 2004 también explicita las funciones específicas de los psicólogos:

- a. Abordar desde el punto de vista psicológico acciones de orientación y asesoramiento en relación a la promoción de la salud y prevención de sus alteraciones.
- b. Realizar la evaluación, diagnóstico, orientación y asesoramiento de aspectos psicológicos del quehacer institucional, tendiente al esclarecimiento de conflictos interpersonales e intergrupales en la escuela.
- c. Participar de la coordinación de acciones con docentes, alumnos y familias en situación de riesgo y en la ejecución y coordinación de proyectos o propuestas de salud y acción social.
- d. Realizar acciones tendientes a la capacitación y promoción de estudios e investigaciones del campo de la salud (SEGCB, 2004, p.3).

Bayeto (2016) se adentra en el tercer período, el posnormativo, identificando dos momentos, uno entre 2005 y 2011, donde se pone en ejercicio todo el camino previo y se articulan positivamente las prácticas de inclusión en la escuela, con un segundo momento que coincide con las políticas de Mauricio Macri en el gobierno de Buenos Aires y luego en la Presidencia, donde aparece un exceso de normativas desde un modelo gerencial a partir del 2012.

En 2012 se crea la Gerencia Operativa de los Equipos de apoyo a la Familia (GOEA), que depende de la Secretaría de Equidad Educativa del Ministerio de Educación y pasa a supervisar a los equipos externos regionales (ASE). En el 2013 se elabora un procedimiento de actuación ante denuncias, que establece un protocolo estricto para éstas. En el 2014 surge un proyecto de seguimiento de asistencia institucional, que establece muchas pautas para que los funcionarios aseguren la continuidad educativa de los estudiantes, estableciendo con precisión los roles, las tareas y las responsabilidades al respecto. Bayeto (2016) plantea que todo esto lleva a una burocratización de las prácticas, que terminan centrándose en instrumentos de control administrativos, dejándose de lado una verdadera supervisión del ejercicio profesional en las escuelas. Solo se atiende, entonces, al aspecto legal y formal de los problemas, cuando estos siempre implican una dimensión ética y política. Señala que la aplicación acrítica de la normativa, lleva a que los funcionarios, docentes y profesionales salvaguarden ante todo sus responsabilidades individuales, dejando de lado el trabajo en equipo que busque soluciones realmente efectivas. Se dejan de lado por tanto las singularidades de cada caso, y se termina colaborando con la psicopatologización de los problemas escolares, volviéndose otra vez al centro en el alumno-problema. Para Bayeto (2016) serían necesarios más espacios de supervisión y de formación continua que regulaciones administrativas.

Bayeto (2017) observa la multiplicación de pedidos de creación de cargos profesionales para los DOE y la normativización de estos al interior de las escuelas medias, que atienden a estudiantes social y subjetivamente vulnerados, y estudia las tensiones entre las profusas e indiscriminadas demandas que reciben los psicólogos y los paradójales efectos que pueden tener las intervenciones de estos, ya que algunas prácticas de los psicólogos contribuyen al abordaje de los problemas y otras alimentan los obstáculos por cuales se los convoca.

Las demandas que reciben, relacionadas de manera casi exclusiva con expectativas de modificación de las situaciones que presentan los estudiantes[...] dadas las representaciones acerca de su posible incidencia en la modificación de las conductas de los estudiantes, con la

consecuente desilusión cuando lo esperado no acontece [...] esta tensión produce frecuentemente efectos paradójales sobre los problemas que se procuran resolver dado que, los profesionales suelen quedar atrapados en lógica de funcionamiento de quienes demandan (docentes y directivos). Esta lógica que se halla en la base del malestar y del síntoma consecuente oscila entre dos opuestos: la sobreimplicación de los agentes, que supone la necesidad de respuesta a las constantes problemáticas emergentes que se suceden en el cotidiano escolar y la desimplicación de la función educativa. Esto alimenta un circuito en el que se adjudican los problemas exclusivamente a los estudiantes, quedando excluidas las razones institucionales y pedagógicas que pueden estar incidiendo en la producción de los problemas. (pp. 133-134)

Bayeto (2016) plantea que la incorporación de los psicólogos y de otros profesionales en las escuelas forma parte del debate entre enseñar y cuidar, enseñar y contener, o enseñar y convivir, que para el autor terminan siendo falsas oposiciones.

Bayeto (2017) insiste en la necesidad de una práctica entre varios agentes, en la instalación de transferencias reticulares entre ellos para enfrentar las problemáticas e incluir siempre a la función de enseñanza, a los docentes y las prácticas educativas, en la resolución de estas.

La presencia e intervención del psicólogo a través de la derivación a otras instituciones asistenciales y de protección de los derechos de los niños/as y adolescentes, el trabajo con la familia, o la articulación con otros profesionales, no resultan suficientes para acompañar la escolaridad de los adolescentes. En cambio, se requiere la producción de anclajes en el trabajo pedagógico con el sujeto con los otros actores institucionales» (p.111).

II.8. La educación secundaria en Uruguay y los psicólogos: una historia reciente

La educación secundaria en el Uruguay contó durante gran parte del siglo XX con un amplio prestigio en Latinoamérica, pero se caracterizó desde sus inicios por ser una formación propedéutica, orientada a los futuros universitarios, que solo alcanzaba a un pequeño segmento de la población. Ya en los informes de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE) de 1965 se diagnosticaba el problema del abandono, la repetición y la elitización del sistema, a la vez que se empezaba a ver como un problema la masificación de la matrícula sobre una estructura que no estaba preparada para ésta (Greissing, 2012; Pasturino, 2012).

Luego del traumático período dictatorial entre 1973 y 1985, la educación secundaria continuó su proceso de expansión y de democratización, pero con enormes dificultades presupuestales. El crecimiento de la inversión no acompañaba a la masificación, y el sistema debió enfrentar la llegada de alumnos cuyos padres jamás hubieran aspirado a acceder a la educación secundaria.

La Educación Media pública en Uruguay se divide en una rama técnica a cargo del Consejo de Educación Técnica y Profesional (CETP) y una rama académica a cargo del Consejo de Educación Secundaria (CES), esta última será nuestro escenario de estudio.

El origen de la inserción de los psicólogos en los centros parte del Plan 86, en que se crea el Ciclo Básico Único como nivel, todos los adolescentes de entre los 12 y los 15 años deberán atravesarlo. Esta unificación, que tenía como objetivo evitar el trabajo infantil y la temprana opción por los saberes técnicos, terminó aumentando la concentración de los adolescentes en la educación secundaria de tipo académico, desvinculada de los saberes prácticos y del mundo del trabajo. Aparece aquí la derivación a áreas de compensación de los alumnos que enfrentaban dificultades. Al Área IV, «dificultades múltiples», se derivaban alumnos que presentaban distintas problemáticas, que no estaban vinculadas directamente con el aprendizaje, sino más bien a problemas familiares y conductuales, muchos profesores del Área IV eran psicólogos.

La integración de muchos jóvenes que antes no accedían a la enseñanza secundaria generó situaciones nuevas que pusieron en jaque la capacidad del sistema para enseñar, y generó la demanda, desde los docentes y los directores, de otros profesionales.

Pasturino (2012) cita los informes de la CEPAL de los años noventa, que demuestran que pese a haberse incrementado mucho la población en el Ciclo Básico de Educación Secundaria entre 1970 y 1990, no se solucionaron los problemas estructurales, como la deserción, la desprofesionalización docente, el ausentismo, y la falta de cultura organizacional, lo que provocaba una sensación de fracaso y anomia organizacional.

Para 1992, las asambleas técnicas docentes, citadas por Menza, Faillace, Bentos, Vidal (2011), denunciaban que los profesores orientadores pedagógicos (POP) no daban abasto y que cumplían tareas de asistencia al alumno, que exigían el apoyo de un equipo interdisciplinario. También sugieren eliminar el Área IV y sustituirlas por equipos multidisciplinarios de apoyo a los estudiantes.

En 1993 una sala de directores de Secundaria vuelve a reclamar los equipos multidisciplinares y la transformación del Área IV. Ese mismo año surge una iniciativa sobre liceos de seguimiento especial en zonas de riesgo, se hace una encuesta a los directores para detectar los liceos con mayores problemas de alcohol, drogas y violencia, se le asignan docentes de Área IV y equipos multidisciplinares de apoyo, y se nombra una comisión de seguimiento del proyecto. Aparecen entonces, ocho equipos con 20 horas docentes semanales, los psicólogos provienen de las listas de docentes del Área IV, y comienzan en cuatro liceos de Montevideo, el marco teórico que la comisión de seguimiento construyó, posteriormente, se enmarcaba en la investigación-acción, según Menza et al. (2011).

Para 1996, los equipos estaban pidiendo autonomía técnica y aclaraciones sobre el lugar que ocupaban en el organigrama del organismo, al mismo tiempo que se seguía aumentando la cantidad de liceos que los recibían (Menza et al., 2011).

Según Menza et al. (2011), «se ubicó a los profesionales no docentes en el lugar de la atención al alumno y no a la integración a un trabajo interdisciplinario con perspectiva institucional-educativa» (pp.20-21).

En 1997, a los integrantes de los equipos multidisciplinares (EM) se les renueva el contrato por solo tres meses y se les exige presentar un proyecto para lograr su continuidad. Durante este año los psicólogos, trabajadores sociales y directores de los centros educativos son consultados por una comisión especial que termina elaborando un Proyecto Marco para el funcionamiento de los EM, el cual es aprobado por el CES en junio de 1998. A partir de este momento los equipos dejan de depender de la Inspección de Área IV, y pasan a la órbita de la Inspección de Institutos y Liceos.

Entre los objetivos del Proyecto Marco estaba: «clarificar el sentido y significado de las intervenciones a realizar por parte de los equipos multidisciplinares en los liceos», y, «establecer roles, funciones y acciones de los integrantes de los equipos» (Menza et al. 2011, p. 23).

El Proyecto Marco contaba con una fundamentación, el crecimiento de la matrícula y el nuevo tipo de alumno que llegaba a cursar el ciclo básico demandaba la presencia de nuevos saberes profesionales.

Se produce una expansión horizontal o geográfica del sistema y una penetración a sectores sociales con características socio-económicas-culturales deprimidas que al ser atendidas del modo tradicional, generan inequidad. La expansión implica un profundo cambio sociocultural de la población estudiantil. (Farías, Trías, Torres, 1998, p. 2)

El proyecto cita a Tedesco (1984, 1996) para argumentar que los mayores problemas del momento eran la segmentación interna del sistema, en donde se estaban generando circuitos pedagógicos diversos, en algunos se lograba enseñar y aprender y en otros no. El otro problema era el vaciamiento de los contenidos al perderse la capacidad de enseñar en los niveles que tendían a universalizarse, ya que el ciclo básico había pasado de cubrir el 35 % de la población escolarizable al 90 % de esta (Farías, 1998).

El Proyecto Marco es un documento interesante y avanzado para la época, plantea un modelo de intervención de los EM, que buscaba no caer en el viejo modelo clínico-individual y planteaba un verdadero enfoque sistémico e institucional.

La respuesta a la diversidad y la integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales plantean nuevas exigencias y competencias en los docentes, los que requieren la colaboración de diferentes profesionales. El concepto de necesidades educativas especiales se diferencia del concepto de déficit en el supuesto que las necesidades de alumnos y alumnas tienen un carácter interactivo dependiendo no solo de las limitaciones de aquellos, sino de las referidas al contexto y a la respuesta educativa que se les ofrece. La intervención a realizar no debe centrarse solamente en los alumnos y alumnas sino también en el contexto de enseñanza y de aprendizaje (centro y aula). (Farías et al., 1998, p.2)

Se consideraba que la intervención tendría más probabilidades de éxito si se hacía en el contexto donde el alumno realizaba sus actividades y a través de las personas que se relacionaban con él a diario en la institución. Apuntaba a que los equipos ayudaran a construir un proyecto de centro que permitiera ir disminuyendo la administración por crisis, negando los remiendos, las recetas y la demanda de soluciones inmediatistas. Para esto los equipos debían:

Colaborar en el conocimiento, análisis y comprensión de la institución y de sus relaciones con la comunidad para favorecer los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas y la enseñanza de profesores y profesoras. Los equipos han de insertarse para intervenir en las estructuras organizativas de los centros para colaborar en el desarrollo de la tarea educativa y en el cumplimiento de los objetivos pedagógicos. (Farías et al., 1998, p. 6)

Entre los enfoques posibles de intervención el Proyecto Marco identifica al enfoque clínico, el asistencial y el educacional-constructivo, con el que se identifica más, aunque no descarta que algunas intervenciones puedan ser asistenciales, siempre y cuando sean una asistencia para educar y no una asistencia en lugar de educar. (Farías et al., 1998)

El enfoque debía ser en primer lugar preventivo, ya que se debía apuntar a anticipar los problemas de aprendizaje antes que a remediarlos, y, cuando se tuviera que atender una demanda de carácter individual, siempre habría que identificar mecanismos interactivos que influían en el caso. En segundo lugar, la intervención sería orientadora de la institución, de las familias, y de la comunidad. Finalmente, también debía ser colaborativa, «su atención se dirige no a un elemento problemático puntual sino a las relaciones entre los diferentes componentes del centro educativo» (Farías et al., 1998, p. 7).

El Proyecto Marco se planteó tres modalidades de atención psicopedagógica:

- a)** La opción de profesionales externos, que atendieran diversos centros, contratados a término, los cuales estarían a salvo de ser cooptados por la institución educativa, pero que tendrían las dificultades de la falta de continuidad y las carencias en la prevención, ya que actuarían a requerimiento frente a situaciones ya consumadas.
- b)** La opción de profesionales residentes en los centros que tendrían conocimiento de primera mano sobre estos y podrían influir de manera continua, pero que estaban expuestos a la confusión de roles, y al peso de la autoridad del director, del que dependería su continuidad en el centro.
- c)** Una modalidad mixta. Adentro y afuera del centro. Equipos de zona, con contratos a largo plazo que trabajarían dentro de los centros de forma regular varios días a la semana y fuera del estos, perteneciendo a un equipo más grande, con más independencia profesional y espacios para la formación permanente. También tendrían el problema de la falta de profundidad en las intervenciones.

Los redactores del Proyecto Marco se inclinaban por esta tercera opción, pero en vistas de que era muy difícil sacarles los EM residentes a los 20 liceos de Montevideo y a los 10 de Canelones y San José, que ya los tenían, propusieron que se mantuviera la modalidad residente para ellos y que los equipos zonales se fueran creando para atender a los liceos que aún no tenían equipos.

El Proyecto Marco ubicó a los EM en el organigrama del centro, bajo la jerarquía de los directores y al mismo nivel que el secretario y los docentes. Cada miembro del EM, un psicólogo y un trabajador social, contaría con 20 horas semanales de trabajo que debían de estar repartidas en todos los turnos y en cuatro días como mínimo. Las competencias requeridas eran las mismas para los dos tipos de profesionales, el conocimiento de los procesos psicológicos y educativos, correspondientes al nivel de ciclo básico, el conocimiento de las características del contexto relacional, y el conocimiento del funcionamiento de la institución liceal, el sistema educativo y la comunidad (Farías et al., 1998).

La provisión de los cargos se haría por una lista de aspirantes, para estar en esta lista solo se requería de tres años de experiencia en instituciones educativas y el título de trabajador social o de psicólogo, si bien se debían dar preeminencia a quienes tuvieran especializaciones en las áreas social, educacional, institucional u organizacional, éstas no eran excluyentes. Los cargos serían otorgados por tres años, luego de los cuales se renovarían por cinco años, evaluándose previamente los informes de dirección y los proyectos realizados.

Los EM quedaban compuestos por un psicólogo, un asistente social (ahora llamado trabajador social), y un profesor orientador pedagógico (POP). Lo interesante es que el detalle de las funciones y de las acciones de los miembros de los equipos que están enumeradas extensamente no estaban diferenciadas, las funciones eran las mismas para los tres tipos de profesionales, la prevención, orientación y acompañamiento con respecto a los estudiantes; la orientación a las familias; la colaboración y coordinación con los docentes para elaborar un proyecto curricular del liceo, la colaboración con la Dirección para el análisis y comprensión de la institución, y la comunicación y articulación entre el interior y el exterior del centro.

Las acciones o tareas concretas de cada equipo debían de ser explicitadas en proyectos particulares, elaborados por cada equipo, pero debían de incluir necesariamente una larga lista de actividades prevista por el Proyecto Marco (Farías et al., 1998). De esta, destacamos la elaboración de un diagnóstico del centro, la organización de reuniones para consensuar un proyecto de centro, las reuniones de delegados de clase para relevar la percepción de los alumnos sobre la institución y la organización de grupos de discusión con padres y madres, por ser tareas que en general ya casi no se asumen.

El proyecto también planteaba la creación de una nueva figura, el coordinador de red, que con 40 horas semanales debían articular a los EM de una zona, entre sí y con la comunidad, dinamizando la capacitación en servicio de todos los integrantes de los EM. Este cargo, al final, nunca se instrumentó a pesar de que el proyecto fue aprobado por el CES. Tampoco se llegaron a desarrollar los equipos zonales y el Proyecto Marco se fue abandonando, paulatinamente.

En el 2002, el año en que estalló una brutal crisis económica en Uruguay, se realizó una encuesta a directores de 34 liceos, 12 % de ellos no tenía equipo multidisciplinario, pero lo reclamaban, los que sí lo tenían, destacaban la falta de algunos de los técnicos en ellos, que no estaban nombrados y reclaman una mayor extensión horaria de los profesionales, aunque no se plantea para qué (Menza et al. 2011).

La participación de Uruguay en la pruebas Pisa a partir del 2003 colocó en la agenda pública, con mayor urgencia, el problema de la calidad de los aprendizajes. Uruguay es uno de los países donde las diferencias entre los resultados de los adolescentes de sectores altos y bajos, desde el punto de vista socioeconómico, son más evidentes, lo que muestra el fracaso del sistema a la hora de ser un factor de equidad, las reformas de los noventa parecían no haber tenido éxito.

En el 2005, con la llegada de la coalición de izquierda, Frente Amplio, al gobierno se planteó la posibilidad de una reestructuración. Se consultó a los equipos de los centros, en una encuesta los profesionales optaron en mayoría por mantener la modalidad de equipos residentes, aunque con mayor autonomía técnica y residentes pero trabajando con la zona, o zonales con modalidad combinada (Menza, et al., 2011).

En el año 2006 se convoca un primer concurso para los psicólogos, que ya trabajaban en algún sector de la Administración de Educación Pública (ANEP), de esta forma se reorganizaron los recursos humanos para proveer de psicólogos a los centros de Primaria, Secundaria y Educación técnica y profesional. Los concursantes debían elegir el Consejo en que querían trabajar y dos centros para trabajar en Montevideo o hasta cinco para cubrir en el interior, dejándose de lado las propuestas anteriores de equipos regionales o territoriales.

El concurso para la presupuestación de psicólogos en la ANEP supuso la regularización de la diversidad de formas contractuales, en la que ellos se desempeñaban. Por tal motivo se realizó en la modalidad de concurso «cerrado» a funcionarios de la ANEP, trabajaran o no como psicólogos en alguna parte del sistema.

Los distintos Consejos desconcentrados de Educación Primaria, Secundaria y Técnica, al parecer manejaron de forma discrecional los diseños técnico-profesional, así como la asignación y distribución de los cargos. En nuestra indagación no aparecen proyectos para el empleo de los concursantes, salvo en Primaria, que desarrolló el Programa Escuelas Disfrutables.

Es a partir del año 2008, especialmente desde la implementación del Programa de Impulso a la Universalización de la Enseñanza Secundaria (PIU) dirigido a más de 70 liceos, con los peores números en repetición y abandono, que empiezan a llegar de forma sistemática, psicólogos, asistentes sociales, y educadores sociales a conformar equipos multidisciplinares dentro de los centros. En muchos casos, estos nuevos equipos se superpusieron a equipos residentes que ya existían en los centros. En ese mismo año fue aprobada la nueva Ley de Educación (Uruguay, Poder Legislativo, 2008), que reafirma un verdadero mandato de inclusión, pero en ella no se regula, y ni siquiera se nombra a los EM o a los psicólogos educacionales.

Para el 2011 estaban trabajando en los liceos públicos unos 133 psicólogos, 72 de ellos en Montevideo, que no contaban con ningún documento guía oficial sobre su perfil o rol (Menza et al, 2011). Hacia el 2014 se produjeron encuentros entre psicólogos de los centros para intentar elaborar un nuevo perfil, según nuestros informantes calificados, llegaron a producirse algunos documentos que quisieron encuadrar el trabajo de los psicólogos dentro de la metodología de la investigación y acción y proponerse objetivos para la tarea más institucionales y menos enfocados a la atención individual. Sin embargo estos documentos no fueron refrendados y luego se fueron perdiendo. A partir del 2015 el nuevo Departamento integral del estudiante pasó a hacerse cargo de la coordinación de los equipos de todo el país, pero todavía en el 2019 sigue sin generarse un marco normativo o perfil escrito para los psicólogos que trabajan en los liceos públicos de Montevideo.

III. Problemas y preguntas de investigación

El problema de investigación se centra en la paulatina incorporación de la figura de los psicólogos en los liceos, que al parecer no se acompañó de normativas o directivas claras sobre sus objetivos.

El rol de los psicólogos en los centros de educación secundaria resulta poco claro y, si bien, estos profesionales son reclamados por los profesores, directores y estudiantes, también pueden ser criticados por estos, al sentir que no se cumplen las expectativas que se tenía sobre ellos.

Si en otros países parece estar más estructurada la idea de lo que pueden hacer los psicólogos en los centros educativos, parecería que eso no se corresponde con la realidad uruguaya, donde los psicólogos, en principio, parecerían no identificarse ni formarse como psicólogos educacionales, a pesar de trabajar en centros educativos.

Para aclarar todos estos aspectos es que nos hacemos las siguientes preguntas y nos planteamos los objetivos de investigación correspondientes.

III.1. Pregunta central

¿Cuál es el rol de los psicólogos en los liceos públicos de ciclo básico en la ciudad de Montevideo?

III.2. Preguntas secundarias

¿Cómo se fueron incorporando los psicólogos en los liceos de Montevideo, en comparación con las experiencias en psicología educacional a nivel internacional?

¿Cuáles son los roles, las funciones y las tareas que desempeñan los psicólogos en los centros investigados?

¿Qué diferencias se encuentran entre los roles prescritos y los efectivamente actuados?

¿Cuáles son las dificultades, los conflictos y los problemas que enfrentan los psicólogos en el ejercicio de su rol en los liceos?

¿Qué saberes y competencias despliegan o precisan desplegar en su práctica los psicólogos de los liceos, según ellos mismos y, según otros actores de los centros?

Para contestar estas preguntas nos planteamos los siguientes objetivos de investigación.

III.3. Objetivo general

Describir y analizar el rol de los psicólogos en los liceos públicos de ciclo básico de la ciudad de Montevideo.

III.4. Objetivos específicos

Describir y analizar la incorporación de los psicólogos en los liceos montevideanos, en comparación con el contexto internacional de la psicología educacional.

Describir los roles, las funciones y las tareas que desempeñan los psicólogos en los liceos públicos de ciclo básico de Montevideo, según la percepción de los propios psicólogos, la de los directores y la de los profesores orientadores pedagógicos.

Analizar los posibles conflictos entre las expectativas de rol en cada uno de los estamentos (psicólogos, directores y profesores), y las diferencias entre dichas expectativas y el ejercicio cotidiano del rol.

Describir y analizar las dificultades, los conflictos y los problemas que encuentran los psicólogos de los liceos, en el ejercicio de su rol.

Relevar cuáles serían los saberes y competencias que necesitan desplegar los psicólogos en el campo de la educación secundaria, según la percepción de los propios psicólogos, la de directores y la de los profesores orientadores pedagógicos.

IV. Diseño metodológico

Esta investigación, de carácter descriptivo-comprensivo, se propone estudiar el fenómeno de la incorporación de los psicólogos en los liceos públicos de ciclo básico de Montevideo, describir y analizar los roles, las funciones y las tareas que realizan en la práctica y las percepciones e interpretaciones que hacen los psicólogos y otros actores de los centros al respecto. Por lo tanto el diseño metodológico se puede identificar como fenomenológico, ya que este tipo de diseños tiene como propósito principal «explorar, describir y comprender las experiencias de las personas en respecto a un fenómeno y describir los elementos en común de tales vivencias» (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.493).

Habermas (1986) divide a la investigación científica según sus intereses. La aspiración de esta investigación es servir a un interés emancipatorio, ya que se espera que el conocimiento generado sirva a largo plazo a la liberación de psicólogos, docentes y estudiantes, de prácticas sociales que generan malestar y reproducen la desigualdad dentro de los centros educativos.

IV.1. Herramientas de investigación

IV.1.1. Reseña bibliográfica y análisis documental

Una primera parte de la investigación se basó en la profundización de los antecedentes y la insistencia en la búsqueda de bibliografía y documentación oficial, que diera testimonio de las intenciones de las autoridades con la incorporación de los psicólogos, sin embargo, la falta de documentación impidió que se profundizara en este recurso. El único documento importante a analizar fue el Proyecto Marco para el funcionamiento de los equipos multidisciplinares (Farías et al., 1998). De todas formas el relevamiento de una gran variedad de artículos académicos permitió la elaboración, dentro del marco teórico, de una reconstrucción de la evolución histórica del rol del psicólogo educacional en el ámbito internacional y en especial en Argentina y Uruguay.

IV.1.2. Entrevistas a informantes calificados

Se concertaron entrevistas con psicólogos referentes dentro del sistema educativo, que orientaron al investigador para reconstruir el proceso de incorporación de los psicólogos a

los liceos. Estos primeros sondeos permitieron diseñar los cuestionarios para las entrevistas semiestructuradas, que se realizaron luego en los centros.

IV.1.3. Entrevistas semiestructuradas

La técnica central de la investigación fue la entrevista semiestructurada. Se realizaron a seis psicólogas que estaban trabajando en los liceos seleccionados, durante el año 2017.

Al mismo tiempo se entrevistó a alguno de los miembros del equipo de dirección de los centros. Según su disponibilidad, se entrevistó a la persona que ocupaba el cargo de dirección o de subdirección.

Para tomar en cuenta la mirada de los profesores se optó por entrevistar a los profesores orientadores pedagógicos (POP), que se desempeñaban como docentes referentes en estos centros. Los POP son docentes experimentados, seleccionados por concurso, que cuentan con muchas horas de docencia indirecta en los centros, con un rol, principalmente, de articulación entre todos los actores institucionales. Estos docentes se incorporaron, recientemente, de forma masiva en los centros y son la nueva apuesta de las autoridades para promover la inclusión y la protección de las trayectorias educativas.

Se consideró a la entrevista semiestructurada como la técnica más adecuada para interrogar a profesionales que tienen poca disponibilidad de tiempo. El entrevistador mantuvo la conversación enfocada en los temas preestablecidos, pero proporcionándole al entrevistado el espacio y la libertad necesarias para definir los contenidos de la discusión (Vela, 2001).

Se aplicó un guion de entrevista para directores y POP, y otro guion más extenso para los psicólogos. Los guiones, que se adjuntan en los anexos, se aplicaron con flexibilidad, añadiéndose preguntas espontáneas, pero se basaron en categorías apriorísticas, construidas para atender los objetivos de la investigación (Cisterna, 2005).

Se realizaron un total de dieciocho entrevistas, seis a psicólogas, seis a POP y seis a directivos. Todas las entrevistas se realizaron en los propios centros, durante el año lectivo de 2017.

IV.2. La selección de los centros y sujetos participantes

Se trabajó con una muestra teórica de seis liceos de Montevideo, que contaran con un psicólogo al menos con dos años de antigüedad en el centro. Los centros donde se realizaron las entrevistas a psicólogos, directores y docentes referentes, fueron seleccionados con los siguientes criterios.

Se seleccionaron dos liceos de la zona de la costa donde se encuentra la población con un contexto socioeconómico favorable o muy favorable, y dos liceos de la zona periférica de Montevideo, donde predomina la población con un contexto desfavorable. Esta situación pudo confirmarse mediante los datos del *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay*, elaborado a partir de los datos del Censo 2011 (Calvo (coord.), 2013). De la misma forma se seleccionaron dos liceos más, ubicados en una zona intermedia tanto geográficamente como en cuanto a su situación socioeconómica.

Cada par de liceos, en cada zona a su vez, estaba constituido por liceos de características opuestas. Se seleccionaron liceos muy cercanos entre sí, pero que contaban con un prestigio diferente entre los docentes y los padres, por los que los ordenamos en «deseados» y «no deseados».

Es posible observar en la Educación Secundaria que liceos muy próximos entre sí, por sus diferentes climas institucionales, por el imaginario que se construyó en torno a ellos o por otras razones, son demandados de muy diversa forma, tanto por las familias al momento de la inscripción, como por los docentes durante la elección de horas. Dividirlos, entonces, en las categorías de «deseados» y «no deseados», es relativamente sencillo, tomando indicadores fácilmente observables.

Los liceos deseados son los que primero se llenan de alumnos en las inscripciones, los liceos que primero completan los planteles docentes y los que tienen en mayor abundancia docentes efectivos de alto grado.

Los liceos no deseados son los que se terminan de poblar con los alumnos cuyas familias se demoraron en inscribirlos. Son también los liceos que demoran más en tener completo su plantel docente, que en general es más joven e inexperto, ya que los docentes de mayor grado eligen primero sus grupos y buscan quedarse en los liceos con más prestigio y mejor clima institucional (INEED, 2019).

Los liceos debieron seleccionarse con anticipación al inicio del trabajo de campo para obtener la autorización correspondiente del CES, por lo que fue preciso limitarse a trabajar solo con los liceos previamente seleccionados, lo que impidió el desarrollo de un verdadero método de comparación constante, o la realización de un muestreo teórico flexible, del tipo que realiza la Teoría Fundamentada (Cho & Lee, 2014).

Para proteger a las instituciones de posibles estigmatizaciones y reservar la identidad de los sujetos de la investigación, se utilizan seudónimos para nombrar a los centros educativos. La muestra teórica de centros y entrevistados/as seleccionados con sus respectivos seudónimos y códigos se exhibe en Cuadro 1

Este tipo de selección permitió entrevistar a psicólogos en situaciones institucionales heterogéneas y contextos sociales diversos, por lo que pudo observarse cuáles son los quehaceres y problemas de rol que se desarrollan en un amplio espectro de centros, aunque sin pretender obtener una generalización de valor estadístico (Hernández et al, 2014).

En la conformación de la muestra teórica también se tomaron en cuenta los datos del año 2017 que presentaron estos liceos en el Monitor Educativo del Consejo de Educación Secundaria (CES, 2017). No es posible transcribir exactamente los datos estadísticos sobre estos centros, porque atentaría contra la intención de mantener su anonimato, pero de todas formas se pueden realizar algunas comparaciones, y reafirmar la heterogeneidad entre ellos.

Los liceos seleccionados de la costa presentaban un porcentaje de promovidos, sensiblemente, más alto que el promedio del departamento de Montevideo, los liceos de la periferia sin embargo tenían los niveles de promoción más bajos de los liceos de la muestra. El liceo deseado de la costa tenía 33 % más alumnos promovidos por año que el liceo no deseado de la periferia.

Siempre, los liceos deseados presentaban mejores indicadores que los no deseados, salvo la cantidad de alumnos por grupo, ya que al ser más buscados por las familias, los liceos deseados deben trabajar con grupos más poblados. La diferencia entre los porcentajes de promovidos entre liceos deseados y no deseados fue más alta entre los liceos del centro, la diferencia en la promoción entre ambos fue de más del 21 % en el 2017. Esta diferencia en el porcentaje de promovidos se limitaba a 5 % en la los liceos de la costa y 3 % entre los de la periferia.

Cuadro 1. Categorización de los liceos y sujetos seleccionados

Zona	Liceos «deseados»	Liceos «no deseados»
Costa	Liceo Paraíso Psicóloga: Alegría Psicod POP: Elena Popcod Directivo: Agustina Dircod	Liceo Fresno Psicóloga: Aldi Psicond POP: Flor Popcond Directivo: Mate Dircond
Centro	Liceo Peral Psicóloga: Rufina Psiced POP: Artemisa Popced Directivo: Santa Rita Dirced	Liceo Palmera Psicóloga: Sol Psicend POP: Chispita Popcend Directivo: Xiomara Dircend
Periferia	Liceo Jacarandá Psicóloga: Gabriela Psiped POP: Liza Poped Directivo: Martín Dirped	Liceo Plátano Psicóloga: María Psipend POP: Belén Poppend Directivo: Maggi Dirpend

Los alumnos con extra-edad siempre eran más abundantes en los no deseados, que en los deseados. La mayor diferencia vuelve a darse entre los dos del centro. El liceo del centro no deseado tenía 27 % más de alumnos extra-edad que su vecino ubicado a pocas cuadras. El liceo de la costa no deseado unos 16 % más que el de la costa deseado y el no deseado de la periferia contaba con 11 % más de alumnos con extra-edad que el de la periferia deseado.

En todos los liceos, los alumnos extra-edad o «repetidores» tenían mucho más dificultades para promover que los alumnos sin extra-edad, pero la promoción de los alumnos con extra-edad era mayor cuanto más nos acercábamos a la costa y siempre era mayor en los liceos deseados que en los liceos no deseados.

El liceo de la costa deseado contaba con exactamente el doble de alumnos promovidos con notas altas (10, 11, 12), que el liceo de la periferia no deseado. Sin embargo, las diferencias en la producción de alumnos destacados entre deseados y no deseados era solo de 4 % entre los de la costa, 3 % entre los del centro y 1,6 % entre los de la periferia.

Todas estas comparaciones nos sirven para confirmar que la muestra de centros seleccionada presentaba la diversidad, que se pretendía obtener.

IV.3. Análisis de datos y elaboración de las consideraciones finales

Una vez desgrabadas las entrevistas, el análisis se llevó adelante utilizando el método de análisis de contenido cualitativo (AAC), con la ayuda del programa Atlas Ti, para realizar la codificación y sistematización los datos (Valles, 1999, Cho & Lee, 2014).

Valles (1999) diferencia entre dos grandes familias dentro del análisis cualitativo. La familia estructural agrupa técnicas y enfoques que presuponen la existencia de estructuras ocultas, que se deben desentrañar. La familia interpretacional, solamente, pretende la identificación y posterior categorización de elementos, buscando conexiones, regularidades y extrañezas. A su vez, los enfoques interpretacionales se pueden dividir en los que pretenden construir teoría como el de la Teoría fundamentada en datos (TFD) y los análisis descriptivos/interpretativos, como el que se optó por realizar en la presente investigación.

En la teoría fundamentada se busca ir más allá de una reducción y abstracción de los datos, lo que se busca es la generación de teorías sustantivas, que expliquen el fenómeno estudiado, pero esto no se corresponde con el alcance de esta investigación. El ACC aplicado busca producir un grupo de categorías prioritarias a partir de los datos y no aspira generar nuevas teorías.

El ACC, para Krippendorff (1990) e Iñiguez (2008), permite sistematizar y analizar información. Comprende tanto lo semántico como lo pragmático, es decir, que apunta a develar el sentido manifiesto de los textos como la intencionalidad latente con la que se enuncian los discursos. Definen tres momentos para el análisis de contenido cualitativo:

- 1) El preanálisis es la organización del material y diseño del plan de trabajo con los datos.
- 2) La codificación es el pasaje de los datos iniciales a los «datos útiles» supone la fragmentación del texto y la «catalogación de elementos».
- 3) La categorización es la organización y clasificación de las unidades de sentido de acuerdo a los criterios construidos durante el proceso de análisis.

Además de la búsqueda en el material de categorías a priori (Cisterna, 2005), como conflicto de rol, o sobrecarga de rol, la investigación permitió elaborar categorías emergentes de los datos, ya que la característica más importante del análisis de contenido cualitativo es la flexibilidad y combinación en el uso de enfoques deductivos e inductivos (Cho & Lee, 2014).

La investigación estudió diferentes estamentos dentro de los centros (psicólogos, docentes, directores), lo que permitió una triangulación entre estos como una forma de aumentar la confiabilidad de la investigación. También se buscó una permanente triangulación con la literatura que corresponde a los antecedentes y al marco teórico relevado, como forma de dar una mayor profundidad y validez a los resultados (Cisterna, 2005).

A partir de categorías a priori que surgían de los antecedentes, del marco teórico, de las preguntas de investigación y de las categorías inductivas que surgieron de las entrevistas, se construyó una estructura para el análisis, que se basa en cinco grandes categorías: 1) Comienzo improvisado, 2) Roles actuados: persistencia del modelo clínico-individual pero degradado, 3) Roles prescritos. Demandas contradictorias, 4) Dificultades, problemas y conflictos del rol: El psicólogo abogado de la inclusión. 5) Los saberes y competencias de los psicólogos: una costosa construcción en la práctica. Estas grandes categorías a su vez están divididas y construidas por subcategorías, que también se desarrollan en el análisis.

En análisis es ilustrado por viñetas extraídas de las entrevistas, los testimonios se reproducen bajo un seudónimo y se identifican con la siguiente codificación: PSI: psicóloga, POP: profesora orientadora pedagógica, DIR: directora/or o subdirectora CO: liceo de la costa, CE: liceo céntrico, PE: liceo de la periferia, D: liceo deseado, ND: liceo no deseado. Por ejemplo, Alegría, la psicóloga del liceo de la costa deseado se identifica en las citas como Alegría Psicod. (Cuadro 1)

Finalmente, en el apartado «Consideraciones finales» se busca sintetizar todo lo desarrollado en el análisis, reconocer las limitaciones de la investigación, proponer nuevas líneas para continuar estudiando y presentar algunas recomendaciones y sugerencias que se desprenden de los hallazgos presentados.

IV.4. Consideraciones éticas

En esta investigación se siguieron los planteamientos del Código de Ética del Psicólogo (Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, Sociedad de Psicología, Facultad de Psicología (UDELAR), Facultad de Psicología (UCU), 2000), en cuanto a la actuación del psicólogo en general y sus responsabilidades, el manejo de los datos recogidos, la confidencialidad, uso de las técnicas, la relación con otros profesionales y con las instituciones y en cuanto a la publicación de resultados. Se preservaron los principios éticos de respeto y dignidad; y no se utilizaron procedimientos rechazados por los centros científicos y universitarios.

Se presentó a todos los participantes de la investigación una hoja de información con todos los datos correspondientes al estudio y al investigador. Se les entregó un consentimiento informado, que debía firmarse antes de la participación en la investigación. Tanto la hoja de información como el consentimiento se presentan en los anexos de esta tesis.

El investigador dejó bien en claro a las personas y a las instituciones que los datos se utilizarán en el marco de una investigación, los cuales serán confidenciales y no serán suprimidos, aunque haya discordancia con hipótesis preestablecidas, así como que la identidad de las personas e instituciones solo será revelada con previa autorización de ellos. Todos los participantes tuvieron claro que tenían total libertad y derecho de retirarse de la investigación en cualquier momento.

Se cumplieron todos los principios establecido en la Ley 18.331 de Protección de Datos Personales y Acción de «Habeas Data» (Uruguay. Poder Legislativo, 2008), en cuanto a los derechos y obligaciones vinculados a la recolección y tratamiento automatizados o manuales, de los datos de las personas físicas y jurídicas que participen de esta investigación. Se tomó especial cuidado en preservar los datos que permitan identificar a los liceos involucrados en la investigación, tomando en cuenta las consecuencias estigmatizantes, que puedan producirse por la divulgación de estudios y estadísticas acerca de alguno de estos centros.

El mayor riesgo a tener en cuenta para la realización de esta investigación fue que las entrevistas desencadenaran procesos de angustia en alguno de los entrevistados o terminaran aumentando la conflictividad dentro del centro. Frente a esta posibilidad nos comprometimos a orientar a los posibles afectados a obtener la atención necesaria en el sistema integrado de salud o a obtener algún tipo de acompañamiento o mediación, para enfrentar las dificultades en la dinámica institucional que pudiera despertarse.

Según el Decreto 379/08 (Uruguay, Poder Ejecutivo, 2008), sobre Investigación con seres humanos, toda aplicación de dispositivos como este debe estar validado por un Comité de Ética. Este proyecto fue validado por el Comité de Ética de la Facultad de Psicología en diciembre de 2016. La autorización para realizar la investigación fue concedida por el Consejo de Educación Secundaria por el expediente n°. 8904.

V. Análisis

V.1. Un comienzo improvisado

Se puede decir que la incorporación de los psicólogos/as en los liceos fue una política con un alto grado de improvisación en su implementación. Las psicólogas con las que trabajamos —según su propio testimonio— no habían cursado una formación específica en psicología educacional, el concurso del que participaron evaluaba, fundamentalmente, la capacidad de reproducir conocimientos teóricos y de aplicarlos para resolver la situación presentada en alguna viñeta, pero no tomaba en cuenta evaluar las competencias personales o blandas que le permitirían integrarse en la comunidad educativa. Tampoco se les brindó a las profesionales un perfil escrito, que explicitara su rol, sus funciones y tareas dentro de la institución, ni se las acompañó o guio, en forma adecuada, en la integración a los centros. El rol tuvo que ser autoconstruido mediante «ensayo y error», en un proceso con altos costos, que no todas pudieron resolver satisfactoriamente. Las psicólogas manifestaron durante las entrevistas, no contar con un cuerpo teórico claro para guiar su actuación ni con un espacio para reflexionar teóricamente sobre sus prácticas, compartir sus experiencias o producir conocimiento a partir estas. La falta de previsión en la incorporación de los equipos, se notó también en la ausencia de espacios físicos y materiales adecuados para el trabajo de los profesionales incorporados, que tuvieron que luchar para obtener su lugar, tanto físico como simbólico en los centros. A continuación desarrollamos cada uno de estos aspectos como subcategorías.

V.1.1. Formación y experiencia previa no específicas

De las entrevistas realizadas a las psicólogas se desprende que ninguna de ellas contaba con un posgrado, maestría o formación específica en psicología educacional, aunque todas habían realizado algunos cursos complementarios una vez obtenido el grado en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Todas las psicólogas se formaron en un plan abandonado en el año 2013, en que la carrera de grado implicaba cinco años de cursos. Ninguna de las entrevistadas se había formado como psicóloga fuera de la Universidad de la República, aunque una sí había realizado otros cursos en una universidad privada.

Todas las entrevistadas habían complementado su formación con otros cursos, algunos de ellos vinculados con la educación, tres de ellas habían realizado especializaciones en dificultades de aprendizaje, una en el Instituto de Perfeccionamiento Docente (IPES) y dos en un clínica privada, ninguno de esos cursos en dificultades de aprendizaje les otorgó créditos universitarios.

La mayoría de las entrevistadas tenían una fuerte formación en clínica psicoanalítica, solo una había optado por formarse en clínica dentro de la corriente cognitivo-conductual. De las seis entrevistadas, cuatro complementaban el trabajo en la educación con el ejercicio de la clínica en pacientes particulares. Aparecen también otros estudios y experiencias: sexualidad clínica, neuropsicología, recreación, psicología social y comunitaria y variados cursos cortos, sin embargo en algunas de las entrevistadas se notaron dificultades para trasladar su formación al campo de la institución educativa.

Entrevistada:—Tengo formación en psicología social, en trabajo de grupos, trabajé, coordinando un grupo terapéutico y trabajé en psicología comunitaria. Manejo, como los autores de psicología comunitaria —los conozco y manejo—, técnicas participativas, participación, todo ese esquema teórico; tengo formación.

Entrevistador: —¿Y lo podés usar en los liceos?

Entrevistada:—No, muy poco, en realidad, muy poco. (María Psipend)

De las seis psicólogas entrevistadas, solo una carecía de experiencia en la docencia y provenía del ejercicio de la psicología comunitaria o social; dos de las psicólogas también eran maestras y una de ellas seguía ejerciendo la docencia en Educación Primaria; tres psicólogas se habían desempeñado como profesoras de la materia espacio curricular abierto (ECA) en liceos públicos, lo que le daba cierta experiencia dentro de las instituciones educativas, aunque en una asignatura muy diferente al resto. ECA era un espacio flexible, que permitía que un docente, con déficit de horas, o algún tallerista presente su proyecto en el liceo y trabaje de acuerdo a sus posibilidades y los intereses de los estudiantes. Constaba de solo dos horas de clase semanales y muchas veces los directores no se molestaban en cubrir ese espacio. Si bien puede considerarse que haya sido docente de ECA, como una experiencia previa importante en las instituciones educativas, hay que recalcar que algunos de los profesores no considerarían a un docente de ECA, exactamente, como un par, ya que es una experiencia lejana a la de un profesor de asignaturas que llevan calificación y están, firmemente, asentadas en el currículum como matemática o historia.

Como los primeros concursos para psicólogos se nutrieron, exclusivamente, de profesionales que ya pertenecieran al sistema de educación pública, ser maestra de primaria o docente de ECA sirvió como puerta de entrada para muchos psicólogos, que a partir de esta experiencia pudieron acceder al concurso y, por ende, luego al cargo de psicólogo. Si bien este origen les brindó a los psicólogos una familiaridad con las instituciones educativas, no, necesariamente, les dio un conocimiento del aula tradicional y poco flexible, que experimentan los profesores de secundaria atados a programas y evaluaciones formales. El acercamiento a la tarea docente de estas psicólogas fue entonces, en varios casos, desde el margen del sistema, sin una formación específica en psicología educativa, ni largas prácticas en instituciones educativas del tipo que se lleva adelante en otros países, como vimos en el marco teórico de este trabajo.

V.1.2. Acceso al cargo por concursos basados en lecturas

Todas las psicólogas entrevistadas entraron a Secundaria por concurso de oposición y méritos. La mayoría ingresaron mediante los concursos que se realizaron entre 2006 y 2008. Estas psicólogas contaban con entre ocho y diez años de experiencia en el rol, muchas de ellas en el mismo liceo, donde ahora actuaban al momento de la entrevista. Solamente María, la psicóloga del liceo de la periferia no deseado, era de incorporación más reciente, ya que había entrado al sistema en el concurso del 2013, pero se desempeñaba desde el 2014 en el mismo liceo, por lo cual, la más joven e inexperta, de todas formas acumulaba casi cuatro años de trabajo en el liceo al momento de la entrevista. Esta última profesional era la única que no estaba ya dentro del sistema cuando concursó.

Cuando intentamos que las entrevistadas recuperaran los contenidos del concurso de oposición, hubo dificultades, pero lograban nombrar una gran variedad de contenidos teóricos que les fueron exigidos en su momento. Parte de la prueba escrita que les tomaron evaluaba esos contenidos y en otra parte planteaba algún caso práctico que también en forma escrita debían resolver.

Entrevistador:—¿Y vos dirías qué era lo que pedían, qué tipo de bibliografía?

Entrevistada:—El enfoque era más institucional, más de la psicología, si bien había contenidos de psicología evolutiva, pero más que nada era, para mí en aquel momento, tenía como un enfoque más comunitario, más mapas de ruta, si bien después se sorteaban los temas; bueno, eso, cómo abordar una situación no solamente clínica o no clínica, pero sí,

más desde otro enfoque más social y más comunitario, más de redes, en la bibliografía en aquel entonces, era como más de psicología social, comunitaria. (Alegria Psicod)

Entrevistada: —Los temas [...] había una parte que era más bien práctica, digamos, y otra que era bien teórica, tipo lo institucional, no me acuerdo bien, o el rol del psicólogo dentro de las instituciones. Después me acuerdo que había algo también, me acuerdo, de violencia, de drogas, no me acuerdo en sí, no me acuerdo bien la temática pero sé que había algunos temas como más prácticos y otros... Yo no sé si no fueron dos veces también el teórico o una sola vez, no me acuerdo. (Sol Psicend)

Uno de los autores más recordados en el concurso era el uruguayo Rebellato. Se incluían también protocolos de actuación o al menos rutas para abordar la violencia doméstica, el abuso sexual y el abuso de drogas. Estaba muy presente la perspectiva de derechos y los materiales de Unicef. Se incluían el estatuto del funcionario no docente y otras legislaciones, como la Ley de Educación del 2006. En el concurso del 2013 al menos también estaban presentes autores como Bourdieu, Viscardi, Martinis, Dabas y Lewkowicz.

A los concursantes se les proporcionó una bibliografía muy extensa, en los primeros concursos se trataba de diez bolillas, en el del 2013 fueron cinco grandes temas muy voluminosos, el escrito duró cinco horas. Los temas se centraban en el trabajo en redes, la discriminación e inclusión en el aula, la convivencia y resolución de conflictos, derechos humanos y del niño, etcétera.

Esta selección de contenidos incluía también algunas definiciones del rol del psicólogo en las instituciones educativas, que al parecer apuntaban a un enfoque sistémico, institucionalista y comunitario pero que luego, terminó reflejándose poco en el trabajo cotidiano que esperaba en los centros.

Entrevistada: —Era como muy variado. Uno de ellos era el perfil del psicólogo en la institución educativa. Y los demás no me acuerdo.

Entrevistador: —¿Y ese perfil qué pedía?

Entrevistada: —Estaba tan lejano a lo que es la teorización de lo que era el perfil en aquel momento, que hablaba, me acuerdo una de las cosas que me quedó marcadísimo, fue tal cual, el psicólogo es el que, de alguna manera, tiene que ir haciendo el encuadre de su trabajo y delineando y delimitando cuál va a ser el rol que va a asumir. Que es curioso porque, por un lado, estaba esto, y por otro lado [...] Pero muy diferente a lo que en la práctica nos encontramos en este liceo y en otros liceos también, trabajando. (Aldi Psicond)

No hubo en el concurso del 2006 una diferenciación entre lo que se pedía al psicólogo de primaria, con respecto al que iba a trabajar en escuelas técnicas o en secundaria común. Los psicólogos, según como salieran ordenados del concurso, elegían dos centros o más donde trabajar, lo que provocaba que las escuelas y los liceos más alejados y con peor prestigio eran los que recibían a los psicólogos que obtenían puntajes más bajos. Años después, cuando se vio las dificultades de estar en más de un centro, y que en la práctica no se estaba en ninguno de forma efectiva, los psicólogos se pudieron trasladar y optar por quedarse en un solo centro.

Llama la atención la ausencia de contenidos relacionados con el diagnóstico y abordaje de dificultades de aprendizaje, quizás, podamos entrever una idea del psicólogo inserto en la institución educativa más como enlace hacia las redes de protección comunitaria y de salud que como agente con alguna función pedagógica.

Podríamos decir que los concursos se basaban en evaluar la digestión veloz de una bibliografía extensa y, políticamente, correcta, pero al no realizarse entrevistas personales ni solicitar la elaboración de un proyecto o planificación del trabajo a realizar, no se podía, ni se pretendía evaluar a las características y habilidades personales del psicólogo, para desempeñar el cargo en una institución educativa concreta.

A diferencia de otros concursos, como los del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU), no se evaluaba un perfil psicolaboral del profesional en un área en que las características personales son muy importantes para el ejercicio del rol.

Entrevistada: —Capaz que sí, a la hora de concursar, habría que hacer un perfil de lo que quiere la educación, qué tipo de psicólogo quiere tener la educación en este país. Eso no me parece mal.

Entrevistador: —¿Y te parece que no está eso, no está claro?

Entrevistada: —Yo no lo tengo claro, no sé si está, yo no lo tengo claro. No fue el mismo, yo, que di concurso en otras instituciones, cuando di en INAUTUVE todo un perfil psicológico, por ejemplo, y pruebas que tenían que ver con eso. Acá, cuando di para entrar en la educación, no tuve.

Entrevistador:—Perfil psicológico, en sí, de...

Entrevistada: —Un psicolaboral, pero me parece más coherente. Bueno, de alguna manera, ellos están diciendo, tienen un perfil de ese profesional y quieren que sea de tal manera. No

quiere decir que vos seas mejor o peor, no, es el perfil que ellos quieren, marcan una línea.
(Rufina Psiced)

En noviembre del 2018, el CES realizó el más reciente llamado a concurso de psicólogos (Acta 59, Resolución 74, Expediente. 3/9898/18), para cubrir cargos vacantes que parece inaugurar una nueva línea de evaluación en los concursos. Esta vez se tuvo que presentar un Proyecto Educativo Institucional de cinco carillas y habría una entrevista con el tribunal. Sin embargo, todos los aspirantes, antes de presentar su carpeta de méritos y su proyecto, debían anotarse a un sorteo, del que solo quedarían eximidos los funcionarios de gestión del CES, que cumplieran los requisitos. En ese sorteo solo quedarían seleccionados diez aspirantes por región o sea diez personas para todo Montevideo y Canelones. No se jerarquizaba entonces la calidad de proyecto que se fuera a presentar, ni los méritos académicos o laborales. El primer criterio de selección sería la suerte, o el ser previamente funcionario administrativo del CES. No se requería para la inscripción al sorteo ningún estudio de posgrado, bastaba la licenciatura en Psicología y acreditar dos años de experiencia en trabajo con adolescentes. Si algún doctor en psicología educacional hubiera estado interesado en participar, difícilmente habría podido llegar a tener la oportunidad de presentar sus méritos.

V.1.3. «Suerte en pila»: la ausencia de perfil escrito y de orientación en el inicio del rol

En todas las entrevistas con las psicólogas les preguntamos cómo había sido su inicio en el cargo y qué orientaciones habían recibido, todas coincidieron en que las orientaciones fueron escasas o nulas, limitándose, en el mejor de los casos, a alguna reunión con otros profesionales y que comenzaron el ejercicio del rol sintiéndose perdidas, sin referencias ni guías explícitas sobre qué se pretendía con respecto a su trabajo. Todas tuvieron que ir construyendo su rol sobre la marcha, aprendiendo a los golpes.

Entrevistador. —Y cuándo empezaste a trabajar, ¿cómo supiste lo que tenías que hacer, recibiste alguna orientación de qué es lo que hace un psicólogo dentro de un liceo?

Entrevistada. —No, para nada. Yo fui observando y fui haciendo y me fui equivocando y fui aprendiendo, o sea, fui como, tenía como esa mirada un poco cuando trabajaba en clase, pero es totalmente diferente a después, cuando estás en sí en el rol, cuando recibís las exigencias mil que tenés y bueno. (Alegría Psiced)

Entrevistador:—¿Y vos recibiste alguna orientación para acceder al cargo, cuando accediste, te orientaron, te explicaron cómo era?

Entrevistada: —No, en absoluto; suerte en pila. No, me acuerdo que en algún momento hubo instancias de reunión, pero eran como, es que en realidad, mi ingreso a Educación Secundaria fue un poco conflictivo, porque en realidad, en aquel concurso, a nosotros, tenías para elegir los tres subsistemas: Primaria, Secundaria y UTU [...] Fue como todo muy loco.
(Aldi Psicond)

Incluso la psicóloga de incorporación más reciente en el sistema en el 2014 tampoco recibió orientaciones.

Entrevistador: —¿Recibiste alguna orientación cuando accediste al cargo?

Entrevistada: —No. Para nada.

Entrevistador: —¿No te pidieron qué era lo que se esperaba de vos?

Entrevistada: —No, no, nos llamaron, que habíamos quedado y que teníamos que ir a elegir liceo y hay una lista de liceos y una lista de psicólogos en orden que quedaron en el concurso. Ahí se eligió el liceo y yo ahí me presenté con la nota de asunción del cargo acá y así desembarqué. (María Psipend)

La coordinación de los equipos multidisciplinares de Secundaria dependía a partir de 1999 de una Comisión de Evaluación y seguimiento de los Equipos Multidisciplinares del CES. Entre fines del 2014 y principios del 2015 se formó el Departamento Integral del Estudiante (DIE). Este nuevo departamento, dirigido por una psicopedagoga, con una trabajadora social y varias psicólogas en su plantel, empieza a tratar de coordinar a los equipos de todo el país. Aunque, al principio todo el departamento contaba con solo nueve profesionales. Luego fueron incorporándose psicopedagogas, educadores sociales y alguna psicomotricista.

De todas formas, antes o después de la institucionalización del DIE, el rol del psicólogo quedó siempre muy determinado por las demandas de los directores de los centros. Quizás esa fue una de las únicas orientaciones, había que responder a las necesidades que planteaban los directores, los psicólogos estaban para apoyar a las direcciones. Una de las pocas psicólogas, que recuerda alguna orientación concreta al inicio, se refiere a ello:

Entrevistada: —Sí. El apoyo de la dirección, me acuerdo que nos dijeron, tener la orientación que pidiera cada liceo, o trabajar lo que pidiera la directora. Como nosotros estábamos, a bueno..., nosotros teníamos que hacer algo, teníamos que poner..., eso me acuerdo, siempre

teníamos que ir a la dirección a ver qué era lo que pedía la dirección en ese liceo. (Sol Psicend)

Esa dependencia de los directores de los centros, como vimos en los antecedentes de este trabajo, representaba en Buenos Aires un punto de conflicto. Los psicólogos bonaerenses había tratado sin éxito de reconfigurar su rol con mayor autonomía profesional respecto las direcciones, ya que todo su trabajo podía depender del perfil y a veces de la arbitrariedad de un director.

El trabajo llegaba solo, aunque sin un pienso o una orientación teórica de cómo responder a las múltiples demandas.

Entrevistada: —Nos dijeron más o menos lo que se esperaba, pero como que, bueno, no mucho digamos, era como que ir haciéndose. Yo creo que vos entrás al liceo, cuando entré al liceo uno llega y vos decís ¿qué tengo que hacer acá?, y una de las directoras me dijo: «mirá que el trabajo llega solito me dice». Dicho y hecho (risas), el trabajo llega solito, porque entre que siempre demanda algo, demandan los gurises o demandas de la familia, demanda de la institución y bueno, en esa demanda uno tiene que elaborar su proyecto de trabajo digamos, que a veces es difícil porque estamos, digo estamos muy solos, digo. (Sol Psicend)

Entrevistador: —Y cuando accediste al cargo ¿Recibiste algún tipo de orientación?

Entrevistada: —Absolutamente, ninguna [...] y nadie te explicaba nada, nadie sabía nada, eh, nunca había qué hacer, y la verdad, el rol lo fui yo misma creando, después cuando en las marchas vas viendo de qué se trata esto [...] Al principio no sabía mucho qué hacer. Por suerte [...]había una asistente social que tenía trabajando hacía bastante tiempo [...] Me orientó mucho, y gracias a ella no me sentí tan perdida. Pero la verdad, que desde Secundaria no tuvimos ninguna orientación, había por ahí algo perdido, que decían que era una pauta, pero era tan amplio, que nos la dieron después. Pero, imaginate que nosotros elegimos el cargo en febrero y creo que el dos, tres de marzo estábamos adentro del liceo.

Entrevistador: —¿Y no les dijeron para qué, qué era lo que se pensaba que hicieran?

Entrevistada: —No, puntualmente, no. Por suerte, ya te digo, había gente que en algunos liceos ya venía trabajando, y te fue orientando, pero la verdad que después lo vas construyendo, con los años, con la experiencia de uno, con los años que te van pasando a vos también. (Gabriela Psiped)

Los psicólogos fueron construyendo su rol, improvisadamente, a lo largo de años de costoso aprendizaje, aprendiendo a decir que no a algunas demandas o reconduciéndolas. Fueron generando nuevas formas de intervención a través del diálogo con colegas, supervisiones

pagas por ellos mismos o recibiendo orientaciones, en especial, de los trabajadores sociales, si es que contaban con ese rol en los liceos en que aterrizaron.

La formación fundamentalmente clínica de la mayoría de los profesionales que entraba al sistema y la imagen del psicólogo predominantemente clínica presente en los otros actores educativos generaron la reproducción del típico modelo clínico, o médico hegemónico, que los contenidos teóricos del concurso y el viejo Proyecto Marco (Farías et al., 1998), pretendían erradicar.

Entrevistada: —La fantasía primaria de la gente que está ahí, y de vos mismo, es tratar de atender las situaciones, el que llora, el que le pasó esto, el que...eso sí nos habían dicho en un momento, que nuestro objetivo no era clínico ¿No? Eso sí. Pero vos sabes que la terminas haciendo ¿No? Un poco por deformación, no clínico, no es que, no clínica, porque tenemos claro que eso no es un abordaje terapéutico. (Gabriela Psiped)

A continuación transcribimos una cita, probablemente demasiado larga, pero que sintetiza de forma muy colorida, lo transmitido por todas las psicólogas que formaron parte de esta investigación.

Entrevistada: —A mí nunca me llegó nada que me dijera, mire, usted tomó este cargo y lo tomó para esto. Nunca tuve una reunión con nadie. Tomé el cargo, no sé en dónde, en la Ciudad Vieja. Y con este papelito fui a secretaría, y arrancás el lunes. ¿Me explico? Así fue, mi tomada en el 2008. [...] Así llegué. Y ni bien llegué, nunca me voy a olvidar, en uno de los dos liceos me dijeron, ¡ah!, justo que viniste, buenísimo. Hay una chiquilina con un problemón, y ya me metí cartera al hombro—porque no había no sé, lo que era un multiuso— a hablar con esa criatura, así arranque. No tenía idea, te podrás imaginar. Así arranqué, no me dio tiempo, porque lo deseable es, ver el clima institucional, tomarte dos o tres meses para... ¿No? Ver cómo funciona la institución, etcétera, etcétera. Así, entré, así entré, nunca me voy a olvidar. Y no paré, desde eso, desde lo que a mí me parecía que había que hacer, como psicóloga, porque para mí era esa mi función, básicamente, porque tenemos una deformación, yo tenía una deformación bastante clínica en ese momento. Después tuve que abrirme y bueno, por eso te digo, que también el rol yo lo fui armando con el tiempo, con los años, con lo que, uno va viendo. Las demandas, vas aprendiendo a decir «no», porque yo, al principio, a todo le decía que sí. Después vas construyendo eso, te vas como privando en algunas cosas porque, yo que sé, faltaba un hueco de algo, «¿Podés ir a hablar con el grupo?» ¡Pará no tengo nada proyectado! ¿Qué voy a ir a hablar? Después me di cuenta, pero eso el primer año, no sé, si había que barrer, lo hacía. No tenía idea bien qué era, lo que

tenía que hacer. Por eso te digo, no sé cuál era la idea de Secundaria porque a mí nunca me lo dijeron. (Gabriela Psiped)

Nos resulta difícil agregar algo más a la reciente descripción. Nos quedamos con la imagen de la psicóloga, atendiendo a su primer estudiante con la cartera al hombro, y reflexionando sobre lo inverosímil que le hubiera resultado a un director de liceo que la psicóloga le hubiera pedido que le diera unos meses para hacer primero un diagnóstico institucional.

En algún momento se llegó a formular por escrito un perfil del psicólogo en los liceos y de los equipos multidisciplinarios en general, se trató del Proyecto Marco aprobado en 1998 —como se desarrolló en el marco teórico de este trabajo—, pero, actualmente es un documento muy difícil de encontrar, que no se considera en vigencia. Según referentes calificados, hacia el 2014 se hicieron relevamientos entre los equipos y algunos profesionales participaron en la elaboración de un nuevo perfil, que tampoco llegó a concretarse formalmente.

Si tanto en Argentina como en España hay normativas que regulan y explicitan el rol de los psicólogos en los centros educativos, no existe nada parecido en el Uruguay, ni siquiera una circular vigente del CES. De forma sorprendente, sí existe una circular que establece un perfil muy detallado sobre la figura de los profesores orientadores pedagógicos, que se volvió a impulsar a partir del 2017. Cuando le preguntamos a nuestros entrevistados cuáles creían que eran las intenciones de las autoridades con la inclusión de psicólogos en los liceos, la respuesta más frecuente fue: «ni idea».

Las psicólogas entrevistadas en general no ven a la ausencia de un perfil como un problema, desconfían de las bondades de un perfil escrito que clarifique su rol, incluso aunque, pudieran participar en su elaboración. Desde el DIE, tampoco ven la necesidad de atarse a la palabra escrita, según se desprende de algunas entrevistas con informantes calificados.

Todas las psicólogas entrevistadas se quejan de la indefinición de su rol y de la incompreensión de este por otros sectores de las instituciones educativas, que le adjudican expectativas desmedidas que no pueden cumplir, en general, la ausencia de regulación no las desvela. Sin embargo, uno de los directores entrevistados observa el problema de la indefinición de roles que esto, quizás genera.

Entrevistado: —Acá la psicóloga ocupa espacios mucho más allá de, tal vez, de su función específica, o de una búsqueda de especificidad, entonces uno a veces no sabe bien quién es

el adscripto, quién es la POP, quién es el director, quién es el administrativo, porque parecería que más o menos fuera todo igual....

Entrevistador. —¿Todo el mundo hace todo?

Entrevistado. —Todo el mundo hace todo, y la referente sexual, es lo mismo que la psicóloga y es lo mismo que la POP, que se encarga de las tutorías, pero también de otro, y el adscripto de la mañana y el de la tarde, y el de primero y el de tercero, cómo si los niveles etarios requirieran más o menos lo mismo y, en el medio, uno que no hace nada, no sabes bien cuál es su rol, no hay ni idea. (Mate Dircond)

Como advierte Bayeto (2016, 2017), el exceso de regulaciones administrativas puede ir en contra de un trabajo profesional comprometido verdaderamente con la suerte de los más vulnerables, impulsando a los profesionales a convertirse en simples funcionarios burocratizados. Pero cabría preguntarse si, continuar en un estadio prenормativo, no contribuye a las confusiones sobre el rol de los psicólogos, les niega garantías en el ejercicio de su labor, impide una verdadera evaluación de los resultados de su incorporación en los centros. Se ahorran entonces difíciles discusiones, aunque necesarias, sobre cuáles son las tareas que se les puede encomendar a los psicólogos y cuáles realmente están capacitados o dispuestos a cumplir.

Entrevistador. —¿Por qué te parece que no quieren hacer un perfil escrito?

Entrevistada. Porque quizás lo que en la realidad y en la práctica se ve, no es lo que teóricamente tendría que ser el rol del psicólogo. (Aldi Psicond)

V.1.4. Insuficiente orientación, supervisión y apoyo externo

La falta de orientación a los psicólogos no se limitó al comienzo de la tarea en los centros, sino que se encuentra bastante ausente a lo largo de todos los años en que estos profesionales desarrollan su tarea. Si bien desde el 2015, varios psicólogos manifiestan que con la creación del DIE ya no están tan solos y que pueden recurrir a él ante casos graves que los desbordan prácticamente todos consideraban el apoyo como insuficiente. El acompañamiento del DIE funcionaba de forma irregular, a demanda, y no estaba sistematizado; funcionaba especialmente atendiendo los emergentes más graves que el psicólogo del centro ya no sabía manejar solo, o sea, reproduce de alguna forma lo que pasa dentro de los liceos, donde son los profesores los que recurren al psicólogo, cuando ya no pueden más con un alumno.

El DIE divide el país en regiones para su acompañamiento, pero tiene muy escasos recursos humanos y no podría realizar un verdadero seguimiento o acompañamiento de los equipos educativos en todo el territorio nacional. Las instancias que podríamos llamar de supervisión o de covisión son escasas. Cada tanto se producen reuniones regionales de equipos, profesores orientadores, directores, en la que los psicólogos participan. Últimamente, estas reuniones se centran en promover el seguimiento de trayectorias educativas, las adecuaciones curriculares de los estudiantes con necesidades educativas especiales y la conformación de equipos educativos en cada centro que, incorporando docentes, reemplacen a los antiguos equipos multidisciplinarios ya desmantelados en la práctica. Pero los psicólogos no cuentan con espacios de reflexión propios para sentarse a revisar sus prácticas, compartirlas, ponerlas en discusión y generar conocimiento académico o publicaciones.

Muy recientemente, desde mitad del 2018 y principios del 2019, referentes del DIE, han comenzado a realizar reuniones de covisión y coordinación entre psicólogos y POP de liceos cercanos entre sí, retomándose en parte el espíritu del Proyecto Macro de 1998, quizás en los próximos años veamos profundizarse esta línea de trabajo.

También es importante destacar que los psicólogos que trabajan en los liceos, tampoco cuentan con un espacio para cuidar su salud y trabajar las afectaciones que pueden recibir por desempeñar una labor altamente compleja, enfrentando permanentemente situaciones de violencia y extrema vulnerabilidad.

Entrevistador: —¿Y ustedes no tienen ningún tipo de supervisión, de seguimiento o contención con respecto, o sea, algo que te ayude a manejar la aficción que te puede producir el trabajo?

Entrevistada: —¿Desde Secundaria?

Entrevistador: —Sí.

Entrevistada: —¡Olvídalo! Pagátelo por fuera la terapia que a vos te parezca y bueno, y ahí... Y también, yo ahora no superviso, pero al principio, la misma con la que supervisaba los casos clínicos, ella me dijo, si querés, te ayudo con las cosas del liceo, no tengo problema; a ella le gustaba también, si bien no trabajaba de..., pero le interesaba el tema y supervisé muchísimo tiempo, todo con ella. En sí, no lo hacía con, a veces había, me acuerdo que al principio sí, encuentros con los psicólogos, entonces, a ver cómo se trabajaba, por qué línea, cómo se podía hacer. Pero después... (Sol Psicend)

V.1.5. Referencias teóricas vagas y la necesidad de un espacio de reflexión y encuentro

En las entrevistas se preguntó a todos los estamentos por sus referentes teóricos, tanto los profesores orientadores pedagógicos, como los directores y los psicólogos tuvieron dificultades para contestar. Algunos de los directores y profesores, incluso, desplegaban cierto desprecio por las teorías y apelaban a tener como principal referencia a la experiencia, a la práctica o a personas que actuaban como modelos a seguir. Los psicólogos se esforzaban un poco más para encontrar esos referentes teóricos, pero muchas veces no podían explicar desde qué marco teórico estaban realizando las intervenciones cotidianas. Al igual que vimos en Prieto (2015) no encontramos en los entrevistados, líneas teóricas definidas, ni una reflexión sobre las prácticas basada en alguna teoría guía. Tampoco existe una discusión sobre cuáles serían las líneas teóricas más aplicables al trabajo en los liceos.

Entrevistador:—¿Y hay alguna corriente teórica, por ejemplo, que te parezca se aplique más para trabajar en los liceos que otra?

Entrevistada: —No, no, si hay, yo no la descubrí. Yo pienso que bueno, que hay cosas que están buenas en muchas y uno las toma muchas veces, pero no sé si, específicamente, hay una que sea la que lidera. (Rufina Psiced)

Entrevistador: —¿Hay alguna corriente que, de las que hay en Psicología, se adecue más al trabajo en los liceos?

Entrevistada: —No, creo que las corrientes se adecuan al perfil de cada persona, no creo que exista un perfil para institución educativa, no sé, creo que se pueden amoldar cada una de las corrientes. (Aldi Psicond)

Los psicólogos en los liceos parecen estar dispuestos a tomar un poco de todo, sin preocuparse de clarificar una línea. Las teorías utilizadas dependen del gusto, características y de la trayectoria personal de cada psicólogo y no responden a líneas institucionales de los centros educativos o del CES, cada equipo tiene mucha libertad para desarrollar sus líneas teóricas, quizás tanta libertad como para producir un vacío teórico o, por lo menos, un vacío de reflexión sobre las teorías. No hay una orientación teórica definida desde el DIE ni una política unitaria, que guíe las actuaciones.

La mayoría de las psicólogas reconocen sus raíces en el psicoanálisis y lo encuentran en el trasfondo de sus prácticas, solo una, Gabriela Psiped, se identifica con la teoría

cognitivo-conductual. Luego, también proclaman otras referencias provenientes de la psicología comunitaria y la psicología social, aunque les cuesta mucho nombrar autores u obras concretas.

Llama la atención la ausencia de referentes teóricos dentro del institucionalismo y análisis de las organizaciones. Si bien se citan algunos cursos en dificultades de aprendizaje, se ausentan las teorías del aprendizaje, por ejemplo, no surgen Vygotsky, Piaget, ni Bruner, solo en dos de las entrevistas surgió la psicopedagogía argentina, como la representada por Alicia Fernández.

El enfoque teórico que los psicólogos llegan a reconocer proviene más bien de la clínica y de algunos aportes de la psicología de los grupos, social y comunitaria, pero no hallamos una preocupación teórica sobre el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje, cuyo mundo parece por entero entregado a los profesores.

Esta ausencia de teoría o de reflexión teórica sobre la práctica podría solucionarse tomando el reclamo de varias de las psicólogas entrevistadas, el de generar un espacio regional de reflexión entre profesionales de los liceos, que hoy no tiene un espacio formal.

Entrevistada: —¿Sabés qué me gustaría poder concretar, y que ya lo hemos hablado con personas que trabajan en otras instituciones de la zona?, es poder nuclearnos y destinar determinados tiempos para sentarnos a tener como instancias de, como decía Alicia Fernández, covisión; poder hacer un abordaje de determinadas situaciones que te permita como, bueno, buscar estrategias, alternativas, pensarlo desde otro lugar, más que en un posgrado. (AldiPsicond)

Este espacio es más necesario aún, si reconocemos que los psicólogos en los liceos en general, no producen ni publican trabajos académicos, no exponen sus experiencias y prácticamente no realizan investigaciones; como observamos en los antecedentes, sí lo hacen los colegas de la países cercanos, como Argentina (Erausquin & Bur, 2013).

V.1.6. Evaluación burocrática del rol y desvalorización del saber profesional

La comprobación de la competencia de las profesionales psicólogas para realizar su trabajo era un tema al menos polémico en los liceos estudiados. Sin criterios de evaluación específicos, las psicólogas de los liceos dependían de informes que formalmente debían ser escritos por los secretarios de los liceos, ya que estos están a cargo del personal administrativo y de servicio. Sin embargo, en la práctica eran evaluados por los directores, o

sea por docentes revestidos de autoridad, pero carentes de conocimientos técnicos en psicología y que en algunos casos ni siquiera estaban muy informados de cómo se podía evaluar a las psicólogas. Los mismos directores sentían que el instrumento para evaluar era inadecuado ya que contaba con los mismos ítems que para valorar a un funcionario administrativo o a un auxiliar de servicio.

Cuando se incorporó a los psicólogos en los liceos no parece haberse previsto un sistema de evaluación específico para su gestión. Al principio cierta forma de control fue la obligación de presentar proyectos para que se le renovaran los cargos, pero esto se dejó de realizar luego de los concursos a partir de los cuales los psicólogos quedaron efectivos en los liceos.

Entrevistador: —¿Y quién evalúa a la psicóloga, cómo se hace la evaluación de eso?

Entrevistada: La evaluación, yo no sé, yo no recuerdo ahora si no es la directora, que la evalúa, ¿vos sabés?

Entrevistador: —Hace un informe.

Entrevistada: —Hace un informe, me parece que sí, que es la directora a fin de año que tiene que evaluarla. Me parece, no estoy segura, porque como yo hace tiempo que no [...] ese tema. (Agustina Dircod)

Entrevistador: —¿Y reglamentariamente? A la hora de evaluarlo por ejemplo ¿Vos lo tenés que evaluar? ¿Tenés que hacer un informe?

Entrevistado: —¡Ehh...! Sí...Pero el informe de evaluación de psicólogos es parte de las incertidumbres, en realidad no dice nada.

Entrevistador: —¿Qué ponés ahí cuando lo hacés?

Entrevistado: —Si viene a trabajar o no, si tiene buen vínculo con el resto de la comunidad, si no se agarró a las piñas con ningún docente, con ningún estudiante, digamos...., que más o menos viene a trabajar..., si faltó al 50 % de las horas en el año. Ahí le ponés un puntaje más bajo, si le robó la cartera a alguien también, pero después el resto....

Entrevistador: —¿Cómo que no hay un criterio de evaluación de ...?

Entrevistado: —No hay un criterio de evaluación adecuado. El criterio de evaluación es muy similar, para que tengas una idea, muy, muy similar, en los ítems de preguntas, que a un compañero de mantenimiento de la institución.

Entrevistador: —A un auxiliar de servicio ¿por ejemplo?

Entrevistado: —Bueno, sí, yo prefiero decir de mantenimiento, porque me parece que es más respetuoso pero, sí, que el personal de servicio. (Mate Dircond)

Las carencias en la evaluación eran vistas por las psicólogas como parte de la desvalorización y poca profesionalización de su labor.

Entrevistador: —¿Y cómo se evalúa tu trabajo, quién lo evalúa?

Entrevistada: —Eso es terrible. Al sistema informático tiene acceso la secretaria, nada más que la secretaria. Pero la secretaria no tiene ni idea de cuál es mi rol, cuál es mi trabajo y qué cosas hice o no hice durante el año. Yo no le cuento tampoco a la secretaria qué es lo que hago y no hago. Entonces, como que la dirección pone un puntaje que le dice a la secretaria, que lo debe poner en el sistema. La dirección tampoco tiene acceso a ese lugar.

Entrevistador: —¿Y cómo debería ser evaluado, si pudieras cambiar ese sistema de evaluación, qué cambiarías?

Entrevistada: —¡Qué difícil...! Creo que el director no sería quien debería evaluarlo, eso estoy segura, porque también volvemos a la misma, dependemos del carisma o del perfil de ese director o, a veces, hasta de la formación de ese director. No me parece que sea lo correcto, nunca tuve problema con los puntajes, realmente no viene por ahí la mano. Pero el problema es que también, te van a evaluar de acuerdo a lo que esa persona considere que debe ser el rol del psicólogo. (Rufina Psiced)

V.1.7. La lucha por espacio físico y los materiales. Un reflejo de la lucha por el reconocimiento simbólico e institucional

Lo improvisado de la inclusión de los psicólogos en los liceos se refleja también en las dificultades que tuvieron para hacerse de un espacio físico, dentro de instituciones, que no preveían esta incorporación en su estructura edilicia.

Los liceos montevideanos cuentan con una gran diversidad de edificios, que van desde viejas casonas destartadas, que cada tanto pueden reciclarse, a algunas estructuras muy modernas y cuidadas. Sin embargo, en el más nuevo de los liceos donde trabajamos, inaugurado hace pocos años, tampoco se había previsto un espacio para un equipo multidisciplinario, tuvo que tomarse entonces una sala de coordinación para este fin. Todos estos edificios en general sufren el estrés de la sobrepoblación y muchos espacios comunes —como los salones multiuso— terminan convirtiéndose en salones de clase. La paulatina, aunque esporádica llegada y retirada de psicólogos, trabajadores sociales, educadores sociales, referentes en educación sexual, profesores tutores, profesores orientadores en lo

vincular, profesores orientadores pedagógicos, planteaba el problema de dónde ubicar a este personal ante estructuras pensadas solo para alumnos y profesores dentro del aula y, como mucho, las oficinas de la dirección, la secretaría y la administración.

La construcción del rol del psicólogo —sin claras orientaciones desde las autoridades ni perfiles escritos— comenzó entonces con la lucha para hacerse de algún tipo de espacio físico para trabajar. A la vez, ese rol se fue condicionando por ese mismo espacio físico, muchas veces un rincón escondido, un sucucho, un gabinete, algo más o menos como un depósito en el fondo de la institución, al que no llegaba el mantenimiento, la higiene, las computadoras, las líneas telefónicas, ni el aire acondicionado.

Entrevistador: —¿Y tu lugar físico de trabajo siempre fue acá?

Entrevistada: —No, no tenía lugar de trabajo, no existía en la institución un lugar para el psicólogo. Fue peleado y logrado y trabajado y...

Entrevistada: —¿Y antes, esto qué era? (Risas) Nada, no estaba esa mampara y esto era un pasillito, no había nada acá. Era la antesala a la biblioteca.

Entrevistador:—¿Y cómo te lo fuiste armando?

Entrevistada: —No, fui peleando que me pusieran la mampara, es más, quería un poquito más, yo, porque mientras que estuve sola, está bien, pero cuando estamos con la asistente social, las dos acá y hay, o una familia que viene, ya el lugar se te achicó demasiado. Y bueno, ta, esto es lo que logré.

Entrevistador: —Por lo menos, tiene ventana.

Entrevistada: —Tiene ventana, sí, es el único lugar de toda la institución que no hay aire acondicionado. Digo, cosas a observar. Es el único lugar de la institución que no se limpia, ni siquiera te tiran la basura, la basura la tiro yo. Y de a poquito, con lo descartable, porque no sé, alguien decía no, yo no quiero más aquí este mueble, me tiene podrida, tá, dámelo, que yo me traía para acá. Y con esto pasó lo mismo, no lo querían más, porque los tenía podrido y ocupaba lugar, y así se va construyendo.

Entrevistador:—¿Incide que el lugar sea este para tu trabajo? Es un lugar un poco escondido, ahí, de la institución.

Entrevistada: —Sí. Lo que pasa es que yo me quedé siempre con la cabeza de no tener lugar, y eso era terrible. Un día pedía, por favor si me prestaban un ratito la dirección, otro día, si no había nadie en biblioteca, pero biblioteca es un lugar donde la gente quiere entrar y salir. ¡Ah!, estuve en un depósito que hay en la biblioteca, que si después querés, te lo muestro, es abajo de una escalera, es chiquitito así, como el rincón abajo de una escalera. Con una puerta, con el techito acá y una luz así, acá, cosa que yo prendía la luz y el chiquilín que estaba ahí, hacía

¡bum! Sí, nos quedaba la luz acá. Un tiempito estuve ahí, sin aire, sin ventana, sin...Espantoso. Y aparte, sería esto, acá tenía una cortina donde empezaba que es un depósito donde están todos los materiales, ya para ahí no podías pasar. Con una columna en el medio. (Rufina Psiced)

La mayoría de las psicólogas entrevistadas —con el transcurso de los años— fueron pasando de deambular por la institución, buscando lugares para entrevistas con alumnos y sus familias a obtener pequeñas victorias, reacomodando el espacio, aunque fuera demasiado lejos de los alumnos y demasiado cerca de los baños, consiguiendo el teléfono, la computadora, la ventana, algún mueble, y organizándose para compartir el espacio con otros agentes educativos no pertenecientes a las aulas.

Entrevistador: —¿Tu lugar físico de trabajo es este?

Entrevistada: —Es este, sí.

Entrevistador: —Es como una, estamos en una oficina bastante amplia. ¿Estás sola tú, acá, o también...?

Entrevistada: —No, está la referente sexual, están las dos educadoras sociales y yo. Cuatro personas somos. Siempre estuve sola, pero...

Entrevistada: —¿Incide, este lugar de trabajo te parece bien, te parece...?

Entrevistada: —Digo, los gurises vienen bastante, a mí me gustaría que estuvieran más... [...] yo creo que podría estar el espacio, este, más sobre donde están las adscripciones, podría estar más allá. Pero bueno, viste que los espacios [...]al lado del baño, muy significativo. En todos los lugares que he estado, el lugar del psicólogo, al ladito, está al lado del baño, enseguida está el baño...

Entrevistador: —¿Y eso, por qué te parece significativo?

Entrevistada: (Risas) —Es que me parece muy significativo, es decir, es como todas las porquerías vienen al lado. ¿Sabés lo que había acá antes?, que yo me reía, era el extintor, estaban acá, ¿viste lo de fuego? Yo decía, qué significativo esto, que esté acá el bomberito. Entonces, ¿para qué queremos el bomberito acá? Pero estaba, había dos bomberitos, hasta que después, los sacaron. No, no. [...]Llegué yo y dije: ¡ah, por Dios! No, no, yo acá necesito un poco de luz, porque si no, muero. Ta, porque no podía llegar y decirle no me gusta esto, aquello, aquello. [...] no se puede sacar el mueble; ah, bueno, no lo saco, pero de a poquito, ¿viste?, ah, ¿no lo puedo sacar por un día?, entonces, lo terminé sacando.

Entrevistador: —Y te fuiste haciendo.

Entrevistada: —Sí, sí. No, pero a ver, este espacio es el espacio más olvidado, hasta para limpiarlo, tenés que ir a buscar la limpiadora para que te lo limpie, tenés que, yo qué sé, ta,

ahora no tenemos teléfono, pero no teníamos teléfono, es decir, bueno, computadora no tenemos. Es decir, es como, es bastante, tenés que pelearlo al lugar. Ta, el año pasado nos pusieron el aire, es decir, como que era una cuestión bastante olvidada. Es decir, es uno de los pocos espacios que sí, vienen y que vengan gurises, que vengan estos, que vengan todos los problemas, pero, pero bueno, ta. Olvidado también desde el sistema, porque es decir, si hay un psicólogo solo, ¿cómo trabajás? tampoco le interesa mucho. (So IPsicend)

Observando los lugares de trabajo de los psicólogos en los seis centros estudiados, encontramos cierta correlación entre las condiciones del espacio físico logrado, el status obtenido dentro de la institución y el grado de satisfacción de los psicólogos con su rol. Alegría, Gabriela, Sol y Aldi se encontraban conformes en general con el espacio y con los logros obtenidos, aunque quedaban aún elementos a mejorar. Sin embargo, Rufina y María seguían ocupando espacios físicos escondidos y deprimentes, y no se sentían cómodas en su función en el centro, por más que seguían intentando investir a sus lugares de trabajo. En uno de estos casos, la puerta de acceso al espacio del psicólogo, incluso, tenía una cartelera que llevaba a confusiones o anunciaba otra cosa distinta al uso que se le estaba dando, en otra se mantenía el viejo término de gabinete psicológico.

Entrevistada: —En el edificio viejo, el lugar físico era, entrabas, y a mano izquierda tenías al dirección, enfrente la secretaría y al lado, el lugar del equipo multidisciplinario. Y claro, eso hacía, esa distribución hacía que el efecto fuera de rebote, entrabas a dirección y entrabas al equipo multidisciplinario como un cruce. Este año, bueno, en realidad, en este lugar, como estamos más arriba, ya hay cosas que pasan por dirección que no te enterás, y te enterás después, lo cual es maravilloso, en realidad, para mí, para el punto de vista profesional, me parece que debería ser así, que uno debería intervenir después, salvo algún caso puntual, pero ahí depende un poco de cómo se manejen las cosas. (Alegría Psicod)

Entrevistada: —En uno de los liceos en los que trabajaba, por ejemplo, no teníamos un lugar físico donde dijeras, bueno, ta, nos sentamos a trabajar acá, haciendo lo que corresponde a nuestra tarea, sino que lo que íbamos haciendo era como deambular por todo el liceo [...] Pero acá sí había un lugar físico y tenía una investidura el lugar del psicólogo, los chiquilines se acercaban, tenías como un reconocimiento del rol, de la persona, ¿no?, o del rol del psicólogo, en realidad. En el otro liceo no, era como mucho más diluido. Bueno, de hecho, creo que también el asignarle un lugar físico da cuenta del lugar que tiene, ¿no? (Aldi Psicond)

Entrevistador: —Este lugar, donde estamos, que es como el último rinconcito del liceo, es como una oficina que está al fondo de un pasillo, en el fondo más fondo del liceo y hay un cuartito muy chiquito, ahí a lo último, es la oficina de becas. ¿Incide el lugar físico, este que tenés?

Entrevistada: —¡Ay!, sí, por supuesto, este lugar es terrible, a mí me deprime, veo las arañas. Yo sé que es la educación pública y que todo el liceo está así, pero sí, obvio que incide. Sí. Claro que incide. Bueno, por la limpieza, discusiones, los materiales los compramos nosotros, cartulina...

Entrevistador: —Estoy viendo acá, para que aparezca, acá es un depósito de archivos, está todo lleno de archivos de liceo acá, cajas por todos lados.

Entrevistada: —Yo sé que este liceo estaba peor, por eso yo, banco, vengo. Traje cuadritos, traje el portalápices, digo, traigo. (María Psipend)

V.2. Los roles actuados: persistencia de un degradado modelo clínico-individual, asistencial y de respuesta

En el conjunto de las entrevistas se buscó establecer qué es lo que efectivamente hacen las psicólogas en los centros y se etiquetaron todas las referencias a funciones y tareas concretas efectivamente desempeñadas, las que exponemos en la Tabla 1.

Se encontraron algunas diferencias entre las acciones que evocan los diferentes estamentos (psicólogas, profesoras orientadoras pedagógicas, directores). En general, todos los entrevistados observaban y describían el mismo tipo de intervenciones, donde se desprende la predominancia de un enfoque individual de las problemáticas, pero eran los directores los que hacían más hincapié en la atención de emergentes, usualmente los alumnos con problemas, y nombraban o visibilizaban menos a las tareas grupales, institucionales o de prevención.

Entrevistador:—Desde tu punto de vista, de lo que ves acá en este liceo, ¿qué te parece que es lo que hace la psicóloga, en este caso, qué tipo de cosas hace?

Entrevistada: —Por ejemplo, ella está, cuando los estudiantes no vienen o faltan, bueno, ella sale a investigar a ver qué pasa. Llama por teléfono a las familias para ver, bueno, qué pasa que no están viniendo. Por ejemplo, indagar un poquito más, no solamente llamar, avisando que no viene, sino investigar un poquito a ver qué es lo que pasa, si hay algo que determina que el estudiante no venga al liceo. También, por ejemplo, asistir, investigar si hay algún problema económico que impida o que no genere las mejores situaciones para estudiar. Entonces, en función de lo que ella investiga, nosotros damos becas, les compramos útiles a los estudiantes, hasta calzados. Siempre, por ejemplo, cuando un estudiante tiene algún problema, siempre la busca, ella tiene una conversación, tiene una charla y en función de la charla y la conversación que ella tiene con ellos, ve qué es lo que hay que hacer. Si hay que

derivarlo a algún lugar, si hay que buscarle algún apoyo en especial. Esa es un poco la tarea de la psicóloga acá en el liceo. (Xiomara Dircend)

Los POP podían llegar a observar mejor las tareas de articulación que realizaban las psicólogas, pero solo las psicólogas le daban un lugar importante en sus descripciones a tareas distintas, a la atención individual hacia los estudiantes, aunque todas reconocían que el foco se mantenía en el alumno-problema.

Vale la pena contrastar la siguiente cita con la anterior, ya que pertenecen al mismo liceo, pero demuestran una percepción distinta del rol, mucho más amplio, articulado con otros actores, preventivo e integrado a una red según describe la psicóloga.

Entrevistador: —Y en cuanto así, tareas concretas que vos tengas en un día normal, llegás, y ¿qué tipo de acciones o de cosas podés hacer?

Entrevistada:—Yo llego, ¿querés que te cuente?

Entrevistador: —Llegás, ni dejás la mochila y...

Entrevistada: —Ni llegar a dejar la mochila y a veces ya tenés gente ahí, o padres o chiquilines, y bueno, y después sí, sí, a veces hay trabajo. Organizamos con la referente o con las educadoras, talleres, por ejemplo. Ahora están con el tema de la orientación, el egreso de 3.^{er} año, ahora estamos también los chiquilines, las visitas de las escuelas, que tenemos que organizar también, para que vengan a visita del liceo. Ta, y después, está, sí, algunos grupos que te dicen bueno, mirá, está pasando problema de vínculo, bueno, allá vamos y hacemos un taller con vínculos. (Sol Psicend)

Llama la atención en general el enorme peso de la derivación externa de esos alumnos-problema y el escaso peso del trabajo institucional y de prevención. También resultan muy importantes las menciones a las adecuaciones curriculares que podrían ser el gran puente para el trabajo con el cuerpo docente, aunque también surgieron referencias a las dificultades para su construcción e implementación.

Tabla 1. Roles, funciones y tareas desempeñadas por los psicólogos

Roles, funciones y tareas desempeñadas	Frecuencia
Derivaciones a la red y trabajo en red.	60
Entrevista individual.	53
Adecuaciones curriculares.	49

El rol del psicólogo en los liceos de ciclo básico de Montevideo

Atención de emergentes y situaciones de crisis.	44
Violencia, abuso y extrema vulnerabilidad.	31
Trabajo y entrevista con las familias.	29
Trabajo con los grupos de clase.	28
Contención emocional, contener todo desborde.	27
Talleres de prevención y promoción.	19
Atender alumnos con problemas.	13
Escucha.	13
Complementar la mirada docente.	13
Redactar informes.	13
Orientar y asesorar a los profesores ya la dirección.	13
Entrevistas en conjunto con otros actores.	10
Articulador, mediador, integración con otros actores institucionales.	10
Buscar antecedentes. Coordinar con las maestras y realizar entrevistas de ingreso.	9
Fomentar vínculos saludables.	7
Apoyo a los diferentes actores.	7
Trabajar con respecto a consumo de drogas.	5
Trabajar desde la participación estudiantil.	5
Trabajar temas relacionados con la sexualidad.	4
Intervención por autoagresiones de los alumnos (cortes).	4
Resolver ansiedades de los adultos.	4
Realizar un plan de acción institucional.	3

Mejorar la comunicación institucional.	3
Verificar alimentación de los alumnos.	2
Prevención de intentos de autoeliminación (IAE).	2
Atender diferencias culturales entre los alumnos.	1

V.2.1. El psicólogo derivador

La función o tarea más reiterada en las entrevistas fue la derivar a los alumnos-problema a que sean atendidos en el sistema de salud, para que se les realice un diagnóstico o un tratamiento. También se deriva al INAU, en casos de violencia doméstica, a diversos programas del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), a alguna organización no gubernamental (ONG) del barrio, centros juveniles y otras instituciones de educación no formal. Estas derivaciones, como se desarrollará más adelante, muchas veces no logran concretarse o sostenerse en el tiempo ya que las familias no logran apoyarlas y continuarlas o porque no se consigue lugar en los organismos de la red a los que se deriva.

Las psicólogas reciben a los alumnos derivados por los profesores, los adscriptos y la dirección en números alarmantes y, luego, se dedican a derivarlos nuevamente a otros actores que puedan abordar sus problemáticas fuera de la institución educativa. Una vez hecha la nueva derivación se debería hacer un seguimiento, pero el enorme volumen de alumnos-problema lo vuelve muy difícil.

Entrevistada: —Pero cuando yo te digo el estudiante, yo te digo que más de ochenta derivaciones tengo, o cien, un año tenía más de cien. Entonces, claro, no tenés lugar, no podés tener continuidad con tantos, no tenés continuidad. (María Psipend)

V.2.2. El centro en los emergentes y el alumno carente

Si bien, muchos de los actores entrevistados tienen el convencimiento teórico de que la tarea de los psicólogos en los liceos debe apuntar a lo institucional o sistémico, todos los entrevistados coinciden en afirmar que la mayor parte del tiempo de los psicólogos en los centros es absorbido por la necesidad de responder, de forma inmediata, a episodios emergentes, protagonizados por alumnos; en general conductas disruptivas, muchas veces

violentas, de autoagresión o de conflictos graves entre pares o con los adultos, la atención a víctimas de violencia intrafamiliar o de abusos sexuales, aunque también la respuesta a cualquier descompensación emocional, episodios de angustia y ansiedad, etcétera. Ante cualquier desborde, el reflejo de los directores y los POP es llamar a la psicóloga.

Entrevistador:—Esas situaciones que se te están viniendo a la mente, las que estás imaginando, son situaciones, por ejemplo ¿de qué?, con ese chiquilín.

Entrevistada: —Bueno, a ver, un niño que sale y lo están esperando y lo golpea la gente de... No sé, sale de la mañana y lo están esperando chiquilines, de la tarde ¿no? Y ese chico o esa chica entra. Bueno, ahí hay un conflicto que está sin resolver y terminó en una situación violenta. Entonces, ahí lo primero que hago es llamar al equipo, hablo de equipo porque a veces si no está la psicóloga, llamo a la asistente. (Santa Rita Dirced)

Entrevistador: —Digo, normalmente, ¿para qué?, si vos decís bueno, esto tengo que trabajarlo con la psicóloga o tengo que llamar a la psicóloga o tengo que ponerla en conocimiento de esto o que preguntarle algo, ¿en qué situación del liceo lo harías?

Entrevistada: —Y bueno, cuando surge algún emergente que no es común, que no es un caso que ya se haya estudiado o se haya seguido, porque está bueno también, no sé, sobre todo, el alumno fulanito de tal, que tiene una crisis de nervios, de ira o que tuvo diferente actitud dentro de la clase que no estuvo bueno, entonces, lo derivamos a hablar con la psicóloga o se lo planteo yo. (Liza Popped)

Incluso los directores que defienden una visión más institucional del trabajo del psicólogo, como el del liceo Fresno, admiten que en la práctica lo que termina pasando es la absorción por los emergentes individuales.

Entrevistado: —¿En qué termina trabajando? Lo que terminan haciendo es atendiendo los emergentes de violencia, que son parte de la cotidianidad del liceo, también de chicos cuya manifestación de violencia va a responder a sus situaciones de violencia de su casa, violencia de distintos tipos, la física, de violencia doméstica, de abandono, de soledades, entonces esas situaciones de hogar se manifiestan luego en el alumno, en su vínculo con los otros, las diferencias culturales, que se da también en muchos casos, culturales, económicas, familiares, la contención o no, o la existencia o no de familias que contengan a ese estudiante termina siendo el trabajo del psicólogo. (Mate Dircond)

Solo en el liceo Plátano hay una resistencia firme por parte de la psicóloga a tratar de filtrar efectivamente los emergentes:

Entrevistada: —No trabaja individualidades, es muy difícil derivarle un alumno, porque bueno, no, su modalidad de trabajo es esa y está respetada. Trabaja más que nada con los grupos, o con los docentes. (Belén Poppend)

Sin embargo ninguna de las psicólogas entrevistadas lograba evitar que la mayor parte de su tiempo se dedique a responder a estos emergentes y a una concepción de los alumnos como «alumnos carentes»(Martinis, 2006, 2013).

Entrevistada: —Claro, que cuando, por más que te vengas, a veces organizado con determinada estructuración, decir bueno, qué bueno para hacer equis cosa hoy, a veces, ah, no, mirá, llegó fulanito, que estaba horrible, y le pasó tal cosa. Entonces, terminás muchas veces atendiendo lo urgente, lo que hablábamos hoy, terminamos apagando como incendios, como le gusta decir a mi compañera, y claro, y vas relegando esas otras tareas que tienen que ver más con la atención desde otro lugar. (Aldi Psicond)

Entrevistador: —¿Si tuvieras que hablar de tu trabajo, describirme tu trabajo? ¿Qué es lo primero que se te aparece?

Entrevistada: —Lo primero que se me aparece son aquellos alumnos que tienen una dificultad, más allá del aprendizaje, a veces una carencia, vulnerabilidad, problemas familiares, conflictos, en la familia, con el afuera, con los vínculos. (Rufina Psiced)

Uno de los roles principales ejercidos por los psicólogos —por lo que se vuelven imprescindibles— parece ser el de identificar y derivara estos «alumnos-carentes» que habitan las aulas en proporciones epidémicas.

Entrevistado: —Pero, en este caso, donde hay tantas situaciones que ameritan la atención de un psicólogo, digo, es difícil imaginarse, sin el trabajo en este caso de la persona que trabaja con nosotros. Cuando hay una reunión de profesores, la primera o la segunda, ella nos entrega —al equipo de dirección— impreso, todos los casos de los alumnos que van a ser evaluados, que, ameritaron, a lo último, intervenciones. Y yo, no quiero exagerar, pero [...] puede ser que, 20 o 30 casos, así fuertes, figuran en esa planilla, que al momento de evaluar, dicen bueno: «fulanito de tal tiene tal dificultad o tal intervención, lo llevaron a la tal policlínica, no lo llevaron, o sea; tal otro tiene un problema de adicción, por allá, por acá». No sé si otro rol de la institución podría hacerlo. (Martín Dirped)

Si bien, dos de los directores entrevistados, los del liceo Peral y el liceo Fresno efectuaban críticas a este modelo de intervención del psicólogo y planteaban un modelo más sistémico y un enfoque más global, la mayoría de los directores tomaba con naturalidad la atención permanente de emergentes como el rol establecido de los psicólogos. A estos otros directores también les parecía natural y automático que el foco del trabajo de los psicólogos

fueran los alumnos y sus problemáticas familias, sin plantearse demasiado el trabajo con los docentes y la institución. Trabajar también con los docentes, más que en asesorarlos un poco sobre cómo tratar a los alumnos-problema, sería sobrecargarlos demasiado, según su visión.

La idea de que el psicólogo está presente para asimilar a estos alumnos-carentes, que son ineducables en las condiciones actuales del sistema, queda de manifiesto de la forma más clara posible en la entrevista de la directora del liceo Plátano, el más degradado de los centros, con mayores índices de repetición y de alumnos extraedad.

Se nota aquí la desconfianza en las posibilidades educativas de los profesores y de estos alumnos-carentes, el psicólogo es el que podría, por medio del manejo de la afectividad, hacer un trabajo previo para hacer posible algún tipo de aprendizaje básico, al que sí puedan acceder poblaciones tan vulnerables.

Entrevistada: —¿De qué futuro les estás hablando, si en la calle tienen balazos y agua sucia y mugre y lo menos que tienen es algo reconfortante y algo que les diga sí, mirá, estudiá, porque vas a tener un futuro? Mentira, si saben que enfrente vive el narco que tiene mucho más que ellos y vive bárbaro y tiene cinco novias. Entonces, ¿entendés cuáles son las ideas que pasan por todas esas cabecitas que están ahí? Si precisarán trabajar en torno a lo socioemocional, a construirse un futuro desde las pequeñas cosas, desde el saber organizarse en su hogar, hasta para cocinar, porque claro, cuando tienen plata, un día que tienen plata, van y compran allí, que es más fácil, no tienen idea de comprar el surtido, de cómo separar y repartir entre todos los días y todo eso. Entonces, si habrá que trabajar eso para después sí, no estoy negando los aprendizajes, son sumamente importantes, yo creo sí, que son el futuro, pero no creo que pueda implantarse eso en el cerebro de estos chiquilines, falta mucho camino por recorrer. Si será importante, entonces, el trabajo de los psicólogos, de toda esta gente que trabaja en todo eso que tiene que ver con todo el entorno social, con relacionarnos, con vincularnos. (Maggi Dirpend)

Las psicólogas, en general, son conscientes del riesgo de centrarse en los emergentes y abordajes individuales de estos alumnos-problema y plantean la necesidad de trabajar de forma más estratégica en conjunto con los docentes y con otros actores del centro.

Entrevistada: —A ver, el trabajo individual con los gurises me encanta, cuando vienen acá, el tema de la escucha me gusta mucho, pero siento que claro, que son procesos más largos, entonces, es como que no, acá no sería como un espacio que vos digas está provechoso. Sí, lo que me parece sumamente productivo es el tema de pensar en conjunto con los profesores estrategias de trabajo, ya sea con los profesores de apoyo, con los APTE, con la POP, con los

adscriptos. Esto de buscar estrategias de trabajo para con los chiquilines, eso es lo que más me gusta. (Sol Psicend)

Entrevistada: —Entonces, alguien que podía como resolver algo de eso y dejar al docente como pudiendo más dar clase, hablar de lo que tiene que hablar y, pero el problema es que no es así, porque el chiquilín, por más que venga dos veces, tres veces, cuatro veces a conversar conmigo de cómo es su vida, qué cosas le pasan, de por qué llega nervioso, en la clase sigue pasando, va a seguir pasando. Porque generamos un espacio, no deja de pasar afuera. Entonces, en realidad, habría que trabajar mucho más con los docentes, mucho más que a la atención del adolescente. (María Psipend)

Llama la atención que esta predominancia de los emergentes individuales aparezca de igual forma tanto en los liceos periféricos como en los de la costa, en los liceos “deseados” como en los “no deseados”. La mayor o menor cantidad de alumnos con extra-edad, de repetidores o de familias con contextos socioeconómicos complicados, entre los diferentes liceos no parecía afectar la sensación general de permanente desborde.

V.2.3. Importancia de la autoderivación: La necesidad de un espacio de escucha individual

Todas las psicólogas entrevistadas manifestaban que muchas veces eran los propios alumnos quienes solicitaban hablar con ellas, en forma espontánea. Si bien se cuestionaban si el atender esta demanda no significaba reforzar demasiado la atención individual y descuidar aún más las tareas colectivas, dirigidas a la promoción y a la prevención, las psicólogas valoraban mucho la confianza que depositaban los adolescentes en ellas, y el reconocimiento que significaba ese acercamiento natural.

Estar disponibles para la escucha de un joven que precisa hablar y puede reclamar el espacio parece ser una función irrenunciable de las psicólogas, a pesar del riesgo de terminar haciendo clínica en el contexto liceal. El papel de alguien que puede escuchar sin juzgar parece ser de los más relevantes y necesarios, además de que es uno de los pocos que resulta, realmente, satisfactorio para las psicólogas, ya que es muy distinto intervenir, cuando un joven lo pide por sí mismo, que cuando es derivado por un profesor o un adscripto, y además, le permite al psicólogo investirse como alguien reconocido y valioso en las institución.

Entrevistada: —Lo que yo veo, para mí, lo que se hace acá es genial, porque, que venga un alumno por cuenta propia, por voluntad, a golpear la puerta a la psicóloga, a pedir por favor

que—por favor no, pero—, si puede charlar, porque se siente algo triste, porque se siente incómodo, eso ya está, porque rompimos la barrera de la confianza con ese alumno en ese sentido. El alumno se siente contenido, se siente con la confianza para hablar con un adulto dentro de la institución, que muchas veces, eso no pasa. Y eso cuesta un montón, más allá de que fabulen o no fabulen o que te cuenten la verdad, que ella siempre investiga, pero para mí, qué sé yo, para mí de la forma que trabajan acá, me parece que es una forma bastante correcta, no cambiaría. (Liza Popped)

Entrevistada: —Y después sí, las familias vienen, los gurises vienen mucho también, después que ya conocen el espacio, ellos mismos golpean la puerta. (Sol Psicend)

Entrevistada: —Si bien, hacemos eso, porque tampoco vas a dejar un chiquilín que te está golpeando la puerta y precisa conversar y eso, obviamente para mí [...] para mí es prioridad ¿Viste? (Gabriela Psiped)

V.2.4. El reciente peso de las conflictivas adecuaciones curriculares

Las psicólogas entrevistadas coincidían en que, desde el 2016, habían empezado a recibir orientaciones más claras del DIE sobre lo que se pretendía de su trabajo, aunque sin perfiles escritos. Las reuniones y los pedidos se centraron en la necesidad de implementar el nuevo paradigma de las adecuaciones curriculares y establecer un sistema de seguimiento de trayectorias.

Antes del 2015 persistía en Secundaria un régimen de «tolerancia» para los alumnos con NEE. Este régimen se establecía de forma centralizada, los alumnos con dificultades debían presentarse a una prueba, a partir de los resultados de esta, si se le detectaba alguna dificultad específica como dislexia, o dificultades inespecíficas de aprendizaje, el CES le otorgaba al alumno, mediante una resolución, un régimen de tolerancia, que obligaba a los docentes a darle más tiempo para realizar los trabajos o a no tener en cuenta las faltas de ortografía y jerarquizar las intervenciones orales.

A partir de la implementación del DIE, el régimen cambió, no se produjeron más pruebas centralizadas para otorgar las «tolerancias» y se abandonó el término por considerarlo con connotaciones negativas. El término, políticamente correcto, pasó a ser el de adecuación curricular. Estas adecuaciones debían ser diseñadas directamente por los docentes que tuvieran este tipo de alumnos a cargo, no tenían que estar autorizadas por el organismo central, cada centro debía elaborar sus propias adecuaciones coordinando entre sus actores y no se precisaba un diagnóstico profesional firme para realizarlas. Si bien se podía procurar

que las familias obtuvieran un diagnóstico y trajeran al liceo un informe sobre las dificultades del alumno, la adecuación debía comenzar inmediatamente, y consistía en ajustes a la currícula tanto en la forma de enseñar como en la forma de evaluar. Estos ajustes podrían ser solamente de acceso (letras más grandes para alumnos de baja visión, textos más breves para alumnos disléxicos) o involucrar ajustes más importantes como recortes en los contenidos para alumnos con graves trastornos, o propuestas de cursada alternativa para adolescentes que no logran sostener toda la jornada liceal.

Muchos docentes se sintieron desconcertados frente al nuevo paradigma, reconociéndose sin formación específica para diseñar o implementar adecuaciones para la gran diversidad de alumnos con NEE.

Es por esto que el DIE propuso la conformación de equipos educativos (EE) que incorporaran docentes y reemplazaran a los desmantelados equipos multidisciplinarios, que ya en la mayoría de los liceos estaban conformados solo por los psicólogos. Estos EE, contarán o no con psicólogos, deberían, entre otras cosas, coordinar la elaboración y el seguimiento de las adecuaciones curriculares que se tenían que desarrollar, ahora desde los mismos centros.

En la práctica, la situación de los liceos con respecto a las adecuaciones curriculares es muy variada. Hay centros que las elaboran y registran sistemáticamente y otros que ni han empezado a implementarlas del todo. En algunos centros se elaboran en forma colectiva en la coordinación, en otros se deja al criterio de cada docente, que puede hacerlas o no, improvisadamente y según su criterio. Las adecuaciones pueden ir desde un plan sistemático para incorporar a un alumno ciego o con problemas de movilidad, a que un profesor le ponga un crucigrama o una sopa de letras a un alumno con dificultades mientras los demás hacen un «escrito normal».

La necesidad de implementar estas adecuaciones en los centros podrían ser una gran oportunidad para que los psicólogos entraran en lo propiamente educativo y se generara un verdadero espacio de trabajo colaborativo entre docentes, psicólogos y otros actores, pero de las entrevistas surgen varias problemáticas.

Los psicólogos, en general, asumen el relevamiento de los alumnos con NEE y elaboran informes o listas para las reuniones de antecedentes, también pueden reunir los informes que traen las familias, cuando estos existen y compartir reseñas de éstos con los profesores, pero en general los psicólogos se resguardan de involucrarse en las decisiones pedagógicas. El docente es el único que supuestamente sabe de didáctica, de enseñanza,

de aprendizaje y de su asignatura, así que solo los docentes son los que concretan las adecuaciones, después de escuchar a la POP o a la psicóloga.

En general se le llama adecuaciones curriculares al acto de colocar en una lista o en la libreta electrónica una reseña de un diagnóstico y algunas sugerencias generales para que atiendan los docentes, pero es difícil que se registren planificaciones, metodologías, diseños curriculares especiales, tareas o evaluaciones adecuadas, construidas en conjunto por la comunidad educativa.

Muchas veces los docentes continúan sintiéndose sin herramientas para hacer las adecuaciones y los psicólogos tampoco sienten que pueden aportar más que la explicación de las dificultades y el diagnóstico, cuando lo hay. Entonces, las adecuaciones curriculares pueden terminar siendo solo un trámite burocrático, que no termina de concretarse en mejoras en los aprendizajes ya que no hay un verdadero espacio de producción en conjunto.

También cabría preguntarse qué tan preparados están los psicólogos en los liceos para asesorar y orientar en dificultades de aprendizaje, y si la falta de formación específica en esas áreas no explica la renuncia que hacen los psicólogos en las cuestiones pedagógicas, que dejan mayormente en manos de los docentes, los que aunque tampoco cuentan en su mayoría con formación específica para ello, tienen al aula como su territorio sagrado y seguro.

Como vemos en el Cuadro 2, las adecuaciones curriculares forman parte de las funciones, que todos los psicólogos entienden que los involucran, pero el grado de concreción del trabajo en ellas, su registro sistemático y la interrelación con los docentes para realizarlas es absolutamente variado y no exento de conflictividad.

Se verá más adelante que el rol del psicólogo, con respecto a las adecuaciones, puede ser experimentado por los docentes como el de un abogado del alumno-carente, del alumno-problema, o del alumno-con dificultades, para obligarlo a bajar su nivel de exigencia y la calidad de su enseñanza al servicio de que el estudiante pase como sea, «aunque no haga nada», y no es vivido como el de alguien que los asesore realmente, para poder adaptar sus prácticas de enseñanza a la diversidad del alumnado.

Cuadro 2. Las adecuaciones curriculares y las psicólogas

Liceos	Adecuaciones curriculares
Paraíso Costa Deseado	Las hacen los docentes, previo antecedentes de psicóloga y POP, se reúne el equipo educativo semanalmente para llevarlas adelante, cuesta pero se hacen.
Fresno Costa No deseado	Las hacen los docentes, pero este año no se pudo hacer un seguimiento.
Peral Céntrico Deseado	Las comenzaron a hacer la psicóloga y la trabajadora social a escondidas de los docentes, ahora la POP empieza a hacer un registro, hay que pasarlas a la libreta electrónica, la dirección no confía en que se registren a tiempo ni que los profesores estén enterados.
Palmera Céntrico No Deseado	La psicóloga y la POP reúnen los informes y arman sugerencias para los profesores de forma más directiva que en el pasado. Realizan adecuaciones de cursadas alternativas y reducción horaria.
Jacarandá Periferia Deseado	Las hacen los docentes, la POP y la psicóloga hacen sugerencias, cuesta registrarlas.
Plátano Periferia No Deseado	Graves dificultades para realizarlas y para que los docentes las tengan en cuenta. Aparece como uno de los roles deseados para el futuro, pero no ejercidos en la práctica.

V.2.5. La falta de trabajo grupal, institucional y preventivo

La contracara de la permanente dedicación de las psicólogas a los emergentes y las entrevistas individuales o con las familias es el descuido, postergación, o abandono de un rol más institucional, global o sistémico.

Las psicólogas terminan interviniendo después de que se producen los hechos y logran concretar pocas actividades que sirvan para prevenir los incidentes, mejorar la convivencia o evitar las dificultades vinculares o de aprendizaje antes que se produzcan.

Las intervenciones en el ámbito grupal y colectivo, cuando se logran, muchas veces tampoco se realizan en el marco de un proyecto o por una planificación previa sino que

también se producen ante algún episodio emergente, reforzándose el modelo de intervención de respuesta (Baquero, 1997, Erausquin et al., 2017).

Entrevistador: —¿Y después, a nivel grupal o a nivel colectivo?

Entrevistada: —Capaz que no es tanto, ¿sabés cuándo se ve la intervención?, cuando hay un emergente, no hay, no lo he visto yo. Capaz que existe un trabajo ya como de... Bueno, este año vamos a trabajar tal tema y lo hacemos a lo largo del año. No, generalmente intervienen en los grupos cuando hay un emergente, hay un chiquilín que está presentando un problema de relacionamiento, ocurrió un hecho inesperado, como puede ser la muerte de un estudiante y el grupo necesita ese acompañamiento. Lo veo en intervenciones puntuales con los grupos. No así con...

Entrevistador: —Con una planificación con todos.

Entrevistada: —No lo veo, no lo he visto. (Chispita Popcond)

Entrevistador: —¿Y qué debería para vos, de repente, hacer, que capaz que no tendría tiempo de hacer y no hace?

Entrevistada: —Ah, una de las cosas que mi compañera quisiera hacer y no le está dando a veces el tiempo, porque hay siempre como emergentes, es abordajes más sistemáticos de prevención, inclusive, o de trabajo, por ejemplo, ella quería trabajar junto conmigo este año en orientación vocacional con los estudiantes de 4.º. (Flor Popcond)

Las psicólogas manifestaron que nunca llegaban a pasar por todos los grupos con sus propuestas, muchos de sus talleres debían de cancelarse para atender emergentes. El trabajo en los grupos quedaba limitado a uno o dos entradas en alguna clase muy conflictiva, en donde trataba de responderse a ciertas expectativas mágicas de los docentes sobre la capacidad del psicólogo, para que ese grupo cambiara, pero sin tener que involucrar al cuerpo docente en la resolución del problema.

Entrevistada:—A veces se me pide, por ejemplo, cuando es un grupo malo, que se llevan mal y bueno, y ahí voy, con algún profesor y conversamos. Pero ahí el que está es el docente, el que está adentro del grupo, el que está todas las semanas. Yo voy un día, puedo ir dos, no tengo un espacio fijo con los chiquilines. Y tampoco está muy pensado eso, bueno, pero la psicóloga viene un día a charlar. Y a veces, me dicen sí, cambiaron, cambiaron. Y yo me río, buenísimo, pero uno sabe que eso no se sostiene, porque las alianzas, lo que pasa en el grupo, cómo se conforma un grupo, como se da la autoridad, qué pasa ahí adentro del grupo con el docente, que los chiquilines pelean todo el tiempo o no hacen caso, o se ríen unos de otros, eso no lo resuelve solo el psicólogo. Capaz que el psicólogo puede pensar algunas cosas, pero tiene que ver cómo con la institución, con el centro, con la integración, con los conflictos. (María Pspicend)

V.2.6. Tareas renegadas. Escaso acercamiento a hogares y profesores

En las entrevistas fuimos encontrando algunas tareas que eran entendidas de muy diferente forma en cada centro. Estas tareas podrían considerarse como resistidas, conflictivas, o polémicas, al menos por parte de los psicólogos entrevistados, por más que para otros podían considerarse como tareas naturales del rol.

Tomaremos para este análisis las visitas a domicilio y la presencia en coordinaciones y reuniones de profesores.

V.2.6.1. Las visitas a domicilio

El caso de las visitas a domicilio, o sea, la psicóloga saliendo del centro para acercarse a una familia, es un claro ejemplo de discordancia entre las prácticas en uno de los centros educativos y las prácticas del resto. Sólo en el liceo Palmera se considera a las visitas a domicilio una práctica habitual que puede dar buenos resultados para restablecer y reconstruir los lazos entre los estudiantes y la institución educativa.

Entrevistada: —Hacemos visitas, sí.

Entrevistador: —En otros liceos no, eso no se hace, ni la psicóloga ni el POP hacen eso.

Entrevistada: Sí, sí, hemos ido sí.

Entrevistador: —¿Y en qué casos es que van, por ejemplo?

Entrevistada: —Hemos ido por ejemplo, chiquilines que sí tienen una problemática familiar compleja, familias que están intervenidas y los chiquilines dejan de venir, nosotros hemos ido. Ayer, por ejemplo, fuimos a un encuentro de instituciones por una familia que está intervenida. Después fuimos también por otra chica que había dejado de venir, por un chico que tuvo un episodio acá en el liceo, que se fue muy enojado con una reacción muy violenta, fuimos a buscarlo, para precisamente, recomponer la situación. No, no, en ese sentido, no tenemos inconveniente. Tratamos de ir juntas, en lo posible, si no, o, una chica que estuvo internada por intento de autoeliminación, va con la educadora, dependiendo de los horarios. En la medida que podemos, coordinamos y vamos juntas. Si no, va con la educadora o yo voy con la subdirectora, pero salimos, sí. Nos parece muy importante la presencia de la institución en la familia, es algo que no esperan y tiene otro peso [...] Aparte, el mensaje había sido, si no volvés con alguien de tu casa, no podés. Se fue suspendido, si no, no volvía, y él no tenía con quién venir, tuvo que venir con un vecino. Entonces, la mediación del liceo fue muy importante.(Chispita Popcend)

Sin embargo para la mayoría de los entrevistados las visitas a domicilio no corresponden al rol del psicólogo, serían una actividad invasiva o asistencialista, incluso entienden que no corresponde tampoco que las realicen los trabajadores sociales, cuando cuentan con ese profesional en el equipo. Para otra psicóloga, solo se justifican en situaciones muy excepcionales, ya que pueden resultar peligrosas.

Entrevistador: —¿Acá no, no vas a visitar a las familias y todo eso? ¿No se va?

Entrevistada: —¡Eh!, no, yo no.

Entrevistador: —Viste que hay algún psicólogo que decide hacer eso, que antes era más de los trabajadores sociales.

Entrevistada: —¿De los trabajadores sociales? Tampoco los trabajadores sociales con los que he trabajado lo hicieron.

Entrevistador: —Así que, o sea, como política no, no se va a las casas.

Entrevistada:—Sí, no, no, no. Ni eso, ni me gusta tener un rol asistencialista. Y eso lo defiendo, donde tenga que defenderlo, en el DIE, si tengo que discutir, lo discuto. No, hay cosas que uno, por eso te digo con los años aprendés. (Gabriela Psiped)

Entrevistador: —¿Y la visita a las casas y eso? ¿Ella visita? (la trabajadora social)

Entrevistada: —No, no se han hecho, en un caso muy puntual sí, un par de veces hemos ido a casas pero no, incluso desde dirección, tampoco se recomendó, porque bueno, en algún momento se complicó, con algún docente que fue hasta la casa viste y eso, entonces mejor que no. (Rufina Psiced)

Cuadro 3. Las visitas a domicilio y las psicólogas

	Visitas a domicilio
Costa Deseado Paraíso	No se realizan, cuando había trabajadora social tampoco.
Costa No deseado Fresno	No se realizan, se considera invasivo, se ha realizado en algún caso muy puntual.
Céntrico Deseado Peral	No se hacen, solo en algún caso puntual, tampoco lo recomienda la Dirección, puede ser peligroso «uno no sabe dónde se mete».
Céntrico No	Sí, se hacen. Se ven como intervenciones

Deseado Palmera	positivas, que dan buenos resultados.
Periferia Deseado Jacarandá	No se hacen, se ve como asistencialismo, cuando había trabajadora social tampoco se hacía, «si tengo que discutir, lo discuto».
Periferia No Deseado Plátano	No se hacen. No corresponde a un psicólogo.

En los casos en que ésta tarea es asumida, la psicóloga va acompañada de algún otro actor institucional, la trabajadora social, cuando existe, o un docente, el POP, un miembro de la Dirección. No es una tarea que se realice en solitario, para la única psicóloga que entiende que la visita a los hogares es parte de su rol, ese acompañamiento tiene que ser principalmente de los docentes.

Entrevistada: —Y yo creo que no podemos trabajar sin los docentes. Es decir, por más que tengamos el trabajador social, esté yo..., pero si no está la mitad del docente, que es el que trabaja con el chiquilín, es imposible. Porque yo puedo ir a buscar al gurí, como yo siempre digo, yo puedo ir a buscar al gurí a la casa, o podemos hacer la visita a la casa, pero siempre les digo, tiene que ir un docente conmigo, y algún docente de la institución, porque es con él que va a generar el vínculo el gurí, es con él. Porque nos ve a nosotros venir, al equipo, pero si no va el adscripto o no va cualquier profesor de la clase de él, tiene otro impacto, tiene otro impacto para la familia. (Sol Psicend)

V.2.6.2. La presencia en las coordinaciones y reuniones de profesores

Otras de las tareas que generan dificultades a los psicólogos son la presencia y participación en las reuniones de profesores y coordinaciones de centro. El grado de participación en estas instancias clave de la vida de los liceos varía mucho entre los centros, pero en todos los estudiados plantea cuestionamientos y dificultades.

Las coordinaciones son espacios usualmente semanales, donde se le paga a los docentes para planificar el proyecto de centro, coordinar las distintas actividades, preparar proyectos, etcétera. Puede ser que se realicen con toda la masa de docentes, o que en algunas ocasiones se dividan por niveles de clase, por salas de asignatura o por centros de interés.

Las reuniones de profesores, menos frecuentes, se realizan a principio de año como reuniones de antecedentes, en la mitad de este y al final, como reuniones de evaluación. En ellas se elaboran los juicios de los alumnos, se comparten las notas y las impresiones de cada profesor sobre los alumnos, se decide sobre la repetición, fallos en suspenso, etcétera.

Cuadro 4. Las coordinaciones y las psicólogas

	Presencia en las coordinaciones
Costa Deseado Paraíso	Solo a coordinaciones puntuales. Cuando se necesita hablar de determinada cosa, por ejemplo, de adecuaciones curriculares. O cuando viene alguien a dar una charla (De Barbieri, Gold).
Costa No deseado Fresno	Están, generalmente. Se generó un espacio.
Céntrico Deseado Peral	Cuesta que vayan, lo consideran un espacio de los docentes, donde no tienen lugar. «¿Nos toca venir? La psicóloga se aburre.
Céntrico No Deseado Palmera	Están. Es una prioridad. Hay veces que es difícil.
Periferia Deseado Jacarandá	« En algunas trato de estar [...] No tenemos que estar los psicólogos necesariamente».
Periferia No Deseado Plátano	No van, salvo en alguna ocasión. «Es un espacio docente para articular cuestiones del centro». Sí, se hicieron algunos talleres puntuales sobre violencia, por ejemplo. La conflictividad alta entre los adultos del centro hace que no se pueda aprovechar mucho el espacio.

Es de nuevo el liceo Palmera el que se desprende claramente de los otros centros; es el único en que la presencia en las coordinaciones y el trabajo de la psicóloga en estas es considerada imprescindible.

En todos los centros, cuando al psicólogo va a las coordinaciones, su trabajo se centra en sensibilizar a los profesores sobre las problemáticas de los alumnos y tratar de elaborar respuestas de adecuación curricular usualmente enfrentando muchas resistencias.

Entrevistada: —Y después, también el trabajo con las coordinaciones y con los docentes es primordial, porque tenemos que estar pensando en forma constante, a ver cuál puede ser, de acuerdo a las características de este chiquilín, cuál puede ser la propuesta pedagógica más adecuada para que este chiquilín, aunque sea, que sea su camino en su proceso. Hay veces que es difícil, no se puede. (Sol Psicend)

La presencia, la ausencia, el protagonismo o la falta de lugar en las coordinaciones puede ser fuente de conflictos con la dirección como pasa en el liceo Peral.

Entrevistador:—Y, ¿van a las coordinaciones acá?

Entrevistada: —Cuesta, cuesta, deben estar.

Entrevistador: —¿Por qué te parece que cuesta?

Entrevistada: —Y, bueno porque son temas de docentes, ¿yo que voy a hacer ahí? Lo que pasa, es que yo creo que hay una concepción de que el psicólogo es como una cuestión fuera de, ¿no? De lo pedagógico, fuera del accionar de todos los días, está aparte. Cuando necesitamos algo, llamamos al psicólogo. Creo que no, que está equivocado. (Santa Rita Dirced)

Entrevistador: —¿Vos participás en las coordinaciones? ¿Estás en las coordinaciones?

Entrevistada: —Sí, pero no se le ha dedicado, creo, el tiempo necesario a las adecuaciones.

Entrevistador: —¿Te sentís cómoda en las coordinaciones? ¿Te ganaste un lugar en las coordinaciones?

Entrevistada: —Según la temática que se esté tocando, hay veces que no, para nada, yo voy y me aburro, me salgo ¿no?, porque tiene que ver con las materias, creo que la coordinación por lo menos acá, no siento que haya tenido un lugar para trabajar en equipo las adecuaciones. (Rufina Psiced)

Con las reuniones de profesores ocurre algo similar, la asistencia a estas es variada e intermitente en varios de los centros. Los liceos Paraíso, Fresno y Palmera son los que cuentan con más presencia de los psicólogos en esas reuniones.

En general, las reuniones de profesores, al igual que las coordinaciones, son vistas por los psicólogos—y también por otros actores— como un espacio totalmente dominado por los docentes, donde es difícil participar y hacerse un lugar. Cuando se accede a ellas, en

general, es para ejercer una especie de sensibilización sobre las problemáticas de algunos alumnos o grupos puntuales, que muchas veces, de todas formas es desatendida.

Entrevistador: —¿Y en las reuniones de profesores estás en todas?

Entrevistada: —Trato de estar, no en todas estoy por una cuestión de horario, a veces no.

Entrevistador: —¿Y cuál sería tu papel en la reunión de profesores?

Entrevistada: —Y a veces depende, en las reuniones trato como de, cuando hay situaciones de chiquilines que requieren adecuaciones curriculares, insistir con eso de la adecuación curricular o bueno, o algún caso puntual, donde está bueno, que las [...] se ponen como muy exigentes en determinadas situaciones, tratar como de bueno, de transmitirles si es que amerita, que a determinado chiquilín le está pasando determinadas cosas, que a veces no es una actitud de que no me interesa, porque muchas veces se cae en eso de no, porque no le interesa nada, en mi clase no hace nada. Bueno, pero no es que no le interese nada, está pasando determinadas cosas. Y hay como una actitud de escucha en algunos docentes, te diré que en general, la receptividad es buena. Hay docentes que se enojan y te dicen ah, siempre están justificando y buscándole, pero por lo general. (Aldi Psicond)

Entrevistada: —Yo estoy en contra de las reuniones de profesores, reuniones como están planteadas, eso de que sean 4, 5, 6, 28, 72 faltas y seguimos con otro. [...] me parece que uno tiene que apuntar a la persona, las calificaciones las tenés impresas y ves bueno, amerita tal juicio, tal otro. Pero bueno, ¿cómo pensamos esta situación, cómo la revertimos, qué hacemos? Y muchas veces en la dinámica de las reuniones no se da. Entonces, creo que eso desilusiona mucho a los equipos, ¿para qué voy a ir a la reunión si escucho las notas y no puedo meter un bocado porque se extiende mucho la reunión? Entonces, ¿dónde actuarían y cuál es el lugar de encuentro con todos?, la coordinación. Bueno, ¿la conoce el psicólogo, sabe de qué se trata? Me parece que es eso, capaz que una práctica o un acercamiento a las instituciones, dentro de su formación, si opta por la educación. (Chispita Popcend)

Cuadro 5. Las psicólogas y las reuniones de profesores

	Presencia en reuniones de profesores
Costa Deseado Paraíso	Van, se reparten las reuniones entre la psicóloga y la POP.
Costa No deseado Fresno	Van, a las que pueden.
Céntrico	Van, se reparten las reuniones con la trabajadora social y la POP.

Deseado Peral	El año anterior no iban. Según la dirección, «si pueden zafan».
Céntrico No Deseado Palmera	Van, a las que pueden.
Periferia Deseado Jacarandá	Va a algunas puntuales , si no tiene muchos alumnos con los que trabajó en esa reunión, prefiere hacer otra cosa.
Periferia No Deseado Plátano	No va , solo fue a alguna, a escuchar.

V.2.7. Las imágenes del psicólogo: más apertura que encierro

En las entrevistas se introdujeron algunas preguntas lúdicas, que apuntaban a obtener respuestas más proyectivas, asociaciones espontáneas, que no pasaran tanto por el filtro racional de los entrevistados. Las respuestas se muestran en el Cuadro 6

Se les propuso a todos los estamentos que se dejaran llevar por la imaginación y que contestaran a partir de las imágenes que les surgieran. Se les preguntó con qué habitaciones de una casa y con qué objetos de oficina se asociaba al psicólogo en su liceo. En el caso de las psicólogas también se les pidió que asociaran su rol con alguna película o con un género cinematográfico.

Cuadro 6. La imagen de las psicólogas

	Psicólogas	POP	Directivos
Liceo Paraíso Costa Deseado	Cocina «es donde vamos mezclando todos los ingredientes Objeto: (No se preguntó) Película dramática.	Living Objeto: algo útil que alivie el dolor.	Escritorio, lugar, privado, intimidad Objeto: carpeta, donde «se guarda, guarda, guarda».

<p>Liceo Fresno Costa No deseado</p>	<p>Debería ser patio, pero es un hall «lugar de pasaje, de entrada y salida constante».</p> <p>Silla giratoria, «vas moviéndote por todos los sectores, menos estructurado que los docentes».</p> <p>Película de acción: «uno llega a ver con que se encuentra».</p>	<p>Pilar, que sostiene cascola, clip, «une cosas».</p>	<p>Habitación grande y abierta.</p> <p>Teléfono: objeto que escuche, pero también presencial.</p>
<p>Liceo Peral Céntrico Deseado</p>	<p>Baño más que nada.</p> <p>Grapadora: «siempre tratando de enganchar, de unir, de mediar».</p> <p>Película: <i>La vida es bella</i></p>	<p>Debería ser el living y es el cuartito del fondo.</p> <p>Entre la lapicera y el clip: «debería unir, pero no lograr unir nada».</p>	<p>Armario, depósito, gabinete.</p> <p>Debería ser agenda, «registrar lo importante».</p>
<p>Liceo Palmera Céntrico No Deseado</p>	<p>Baño</p> <p>Lapicera y cuaderno.</p> <p>Película: <i>Entre los muros</i></p>	<p>Comedor diario: «donde uno se siente cómodo».</p> <p>Computadora conectada a la red.</p>	<p>Adscripción: «siempre anda por ahí».</p> <p>Lapicera y cuaderno: «siempre están anotando, registrando».</p>
<p>Liceo Jacarandá Periferia Deseado</p>	<p>Cocina: «se elaboran cosas».</p> <p>Lapicera y cuaderno.</p> <p>Película: trágica</p>	<p>Pasillo: «posición estratégica, donde puede ver todo».</p> <p>Regla: «donde uno se apoya para ir en línea recta».</p>	<p>Living</p> <p>Computadora «Por toda la información que manejan».</p>

Liceo Plátano Periferia No Deseado	Baño, graseras, evacuación Florero, destructor de documentos. Película: comedia negra	Living Libro: «por la información que guarda».	Salón de clase Teléfono: «pobres, siempre están llamando a alguien de la red».
---	--	---	--

La mayoría de las imágenes de las psicólogas las ubican en «la cancha», en los corredores, pasillos, adscripciones, en lugares abiertos de intercambio y movilidad, sólo en el liceo Peral predominó la imagen del «encierro» en el gabinete.

Las siguientes citas muestran dos modelos de trabajo de los psicólogos percibidos por los directores y profesores orientadores, el segundo es el que resultó predominante en nuestra indagación.

Entrevistador: —¿Cuál sería esa... En la práctica cotidiana, ¿qué es lo que hace?

Entrevistada: —Bueno, cuando alguien viene y dice, puntualmente, «habría que ver a fulano, a mengano». Bueno, ahí interviene la psicóloga. Yo sería de la idea de que si la psicóloga está más en contacto con el chico, pueden fluir más cosas. La psicóloga acá está en su gabinete, digamos. Y los chicos, muchos chicos, la ven pasar. Creo que, yo apostaría a que el 50 % o más no sabe quién es la persona que entra y sale. (Santa Rita Dirced)

Entrevistador: —Lo que pasa a veces que el psicólogo se termina encerrando en una oficina.

Entrevistada: —Claro. No, no, acá por ejemplo, tú la ves que va a la adscripción, se pasa en la adscripción, tú te sentás en la adscripción y en cinco minutos podés resolver tres problemas diferentes, entonces, si tú estás ahí, ves y no estás encerrado en un escritorio, me parece que tiene que ver con eso. (Xiomara Dirced)

La mitad de las psicólogas parecerían autopercebirse como en un lugar de descarga de desechos (baño), todo lo malo que pasa en la institución se termina descargando a ellas, que deben hacerse cargo de la situación, la otra mitad prefirió verse en un espacio más constructivo y cómodo de la institución (cocina, hall).

Los POP son el estamento que visibiliza más la movilidad y apertura de los psicólogos dentro del centro, quizás, porque trabajan íntimamente con ellos. En algunos directores, sin embargo, todavía predomina una percepción de los psicólogos más asociada a la intimidad, el encierro y la actividad clínica.

Entrevistada: —Y una carpeta para guardar cosas, porque el psicólogo como que guarda, guarda, escucha y escucha, escucha más de lo que habla y va como guardando todo eso en una carpeta que bueno, en un momento esos papeles, esas cosas que se guardan, se organizan, se ordenan entre el paciente y el psicólogo. Como que guarda, guarda, guarda y eso bueno, en algún momento, tiene que tomar una forma, que es cuando se redondea la relación terapéutica y se le da el alta, y dice: ¡váyase!, feliz. (Agustina Dircod)

Llama la atención cómo María Psipend, la más joven y con menor experiencia de las psicólogas, se siente un florero dentro de la institución, un adorno que no logra ser operativo, sin embargo esta no es la imagen predominante. Los objetos que fueron más evocados para representar a los psicólogos simbolizaban la actividad de registro de información (cuadernos, agenda, carpetas, lápices, libros, computadoras), la de escucha y comunicación (teléfono, conexión a la web) y la de articulación, asesoramiento y mediación entre los actores (clip, goma de pegar, regla), aunque esto no siempre se lograra.

V.3. Los roles prescritos: expectativas contradictorias

En las entrevistas se buscó establecer cuáles eran los pedidos de intervención más frecuentes, para qué eran requeridas las psicólogas y cuáles eran las expectativas de los profesores y los directores hacia ellas.

Como podemos observar en la Tabla 2, las expectativas de los docentes y de los directores son una lista muy larga y variada, pero se concentran en la atención de emergentes, el enfoque individual de los problemas y atender a los alumnos-problema o alumnos-carentes. Las funciones que apuntan más a lo institucional, a la planificación, investigación y prevención o promoción son mucho menos mencionadas.

Resulta interesante la aparición frecuente de un pedido concreto de herramientas para trabajar en las distintas situaciones. Los docentes y directores muchas veces se sienten desinstrumentalizados y demandan de los profesionales herramientas que los saquen de la pura reacción con base en el sentido común, precisan asesoramiento para proceder, basados en evidencia científica, no solo quieren información sobre los alumnos-carentes (Martinis, 2006, 2013), sino saberes o herramientas que les permitan trabajar con ellos.

De todas formas ese pedido de herramientas muchas veces no se corresponde con un adecuado nivel de apertura y de escucha por parte de la comunidad docente a los aportes de las psicólogas. Las expectativas de resolución rápida de los problemas, y la esperanza

en soluciones «mágicas», para que los chicos vuelvan a la «normalidad», se contradicen con las exigencias de intervenciones más globales, sistémicas y de largo plazo —que algunos entrevistados también exigen— sin renunciar al pedido de atención inmediata de cualquier desborde emocional por pequeño que este sea.

Tabla 2. Lo que se espera de las psicólogas

Expectativas del rol	Frecuencias
Atender problemas de conducta o conductas disruptivas, contener desbordes.	22
Atender alumnos con problemas.	8
Devolver, no dar información sino herramientas.	8
Entrevista individual.	8
Intervención asertiva.	6
Más institucional.	6
Apoyar más a los docentes y a los alumnos.	5

V.3.1. El predominio de las demandas de atención individual

Los roles, las funciones y las tareas más desempeñados son también los más demandados por los docentes y directores, las derivaciones, las entrevistas individuales y con las familias, la atención de emergentes.

Sin embargo, algunos directores (liceos Peral y Fresno), tienen una mayor conciencia de que el trabajo de los psicólogos tiene que tener un impacto más global en el centro educativo, y acercarse más a modalidades grupales de intervención. Esto puede llevar a expectativas muy altas. La psicóloga tiene que atender todo caso individual que se le deriva y además participar de la vida institucional, para ser un referente en todos los espacios y grupos.

Entrevistada: —Bueno, creo que sí, hacer un apoyo con los chicos, ¿no?, con la familia, trabajar con adscriptos, estar en reuniones con docentes, porque el insumo está dado por eso, ¿no? Los docentes son los que se percatan si el alumno está mal, si está, necesita una entrevista, ver qué le pasa, qué no le pasa. A veces la adscripta no lo puede detectar. Pero creo que tiene que estar en contacto directo con los chicos. Debería. (Santa Rita Dirced)

El director del liceo Fresno es el que insiste más claramente en que el rol del psicólogo tiene que pasar por los institucional o sistémico, y volcarse más a lo estrictamente educativo,

incluso le llama al psicólogo que prefiere «psicopedagogo», aunque no se refiere a la figura del licenciado en psicopedagogía. Sin embargo, luego reconoce que en su liceo también termina absorbido por los emergentes y un perfil más vinculado a la salud y la enfermedad.

Entrevistado: —Yo creo que el psicólogo debería desarrollar en, primer lugar, un análisis organizacional, cuál es el comportamiento o los distintos comportamientos, cómo conviven los distintos comportamientos en una institución.

Entrevistador:—¿Desde un lugar más educativo?

Entrevistado: —Integrar lo psicológico con lo pedagógico, donde hay una especificidad de los liceos, a realizar, que es aprender y enseñar, donde todos, todos, estudiantes, docentes, funcionarios, todos aprenden, esa es la centralidad de un liceo, no otra. No es una clínica, no es un depósito de jóvenes, de adolescentes, no es la guardería de los papás, que no saben qué hacer con sus hijos, no es un lugar de rehabilitación frente adicciones, es un centro educativo que tiene todas esas problemáticas, sí, tiene todas esas problemáticas, pero tiene un objetivo, digamos, tiene un fin en sí mismo, de cumplir, para ser exitoso, para que sea realmente un beneficio de los jóvenes. Entonces, en ese marco, damos el rol, la necesidad de un psicólogo es muy fuerte, pero principalmente digamos en el entendido de un psicopedagogo. (Mate Dircond)

A la directora del liceo Plátano también le gustaría que el psicólogo pudiera con las dos modalidades de intervención, pero admite que no podrían hacerlo y prefiere optar por la atención individualizada y reactiva, que ya se da en la práctica

Las direcciones de los liceos Paraíso, Jacarandá y Palmera espontáneamente piensan en las psicólogas como agentes para intervenir de forma individual y reactiva, frente a cualquier disrupción, no se cuestionan mucho si ese debería ser el rol y presentan conformidad con él tal cual se desarrolla en el presente. Xiomara y Martín entienden que parte de la función es la orientación a los docentes, pero no los ven como un posible centro del trabajo de los psicólogos. El trabajar con los docentes sería abarcar demasiado. Por el contrario, algunos directores coquetean con la idea de que el psicólogo pudiera trabajar, clínicamente, en los liceos o al menos le da pena que eso no sea virtualmente posible.

Entrevistador: —¿Y así, la situación típica donde tú recurrirías a la psicóloga, cuál sería?

Entrevistada: —Y cuando veo que hay chiquilines que tienen alguna problemática muy grande, que yo no puedo, familiar, alguna situación o de violencia o de angustia muy grande, le pido a ella que tenga una entrevista, que hable con fulano, cuando ese fulano, yo qué sé, lo veo que tiene conductas que salen un poco de lo esperable o de... A veces, chiquilines muy angustiados, o muy agresivos o muy violentos o con mucha inquietud o que han tenido una

pelea en la calle o que no sé, o que han insultado a un docente, conductas así, muy disruptivas, decir, a ver, ¿qué le pasa, por dónde viene la mano, no? (Agustina Dircod)

Entrevistador: —Y este, ¿qué debería cambiarse en el rol del psicólogo?

Entrevistado: —O sea, yo no, no, no vislumbro que haya que cambiar nada, ¿no? Me parece que la propuesta hoy por hoy está bien hecha. Digo, siempre se trata de tener una función de orientación, de asesoramiento, de atención a la familia, y, orientación al cuerpo docente, ¿no? No es una cuestión que haga intervención terapéutica, así que me parece que, hoy por hoy está bien planteado. (Martín Dirped)

Entrevistador: —¿Y a vos qué te parece, qué es lo que debería de hacer un psicólogo, es esto lo que vos me describís o habría alguna otra cosa que tendría que hacer?

Entrevistada: —Hay algo más, pero es como un poco, tendrían que haber más psicólogos como para, yo no sé si una especie de terapia, pero como el principio de algo así podría ser, que ese apoyo no se les da, en todo caso, se los deriva a los estudiantes, pero el psicólogo no está, en los liceos, por lo menos, no es esa la función que tiene. Pero no estaría mal que de repente, pudieran surgir en las instituciones psicólogos que pudieran dar ese tipo de apoyo a algunos estudiantes.

Entrevistador: —A los estudiantes.

Entrevistada: —Sí.

Entrevistador: —¿Y deberían de trabajar los psicólogos algo con los docentes, con otras áreas, cómo lo ves eso?

Entrevistada: —¡Ah!, me parece demasiado abarcativo, me parece mucho, solo que hubiera equipos específicos para los estudiantes y otros equipos con los docentes, pero me parece pedirles mucho, que una misma persona se pueda ocupar de todo eso, me parece mucho. (Xiomara Dircend)

Sin embargo, los POP, en general, en las entrevistas exhibieron una mayor percepción de la necesidad de intervenciones a nivel de la comunidad educativa y lo peligroso que puede ser quedarse solo en la contención individual y reactiva de emergentes.

Entrevistador: —¿Y qué debería cambiarse del rol del psicólogo?

Entrevistada: —Y yo qué sé, eso que yo te digo, capaz que no esperar tanto que atienda cosas individuales, que llevan mucho tiempo y que es prácticamente inviable, digo, acá, por ejemplo, tenemos 500 y pico de alumnos y hay un psicólogo para los dos turnos y para los 500, no es posible. O sea, siempre va a quedar alguien rezagado, que necesita, capaz que, un abordaje más integrador o trabajar más a nivel institución y más a nivel grupal sería de repente, más efectivo, como para optimizar el recurso de psicólogo. No desconocer a los chiquilines, obvio, si

se te acerca alguien y está en una crisis de angustia o algo, que no le vas a decir no, estoy ocupado, planificando un taller de sexualidad, no, pero no todo el tiempo. ¿Entendés? Viene la adscripta, fulano está llorando, está triste, está angustiado, no puede, no sé, le cuesta respirar, se peleó con la madre ayer, se fue de la casa, todo ese tipo de cosas. Vienen, no sé, realmente qué tanto puede hacer el psicólogo por esa situación, más que contención, como te decía, en ese momento. (Flor Porcond)

V.3.2. La necesidad y especificidad del psicólogo: lo emocional y lo vincular

Los directores y profesores orientadores entrevistados consideraban prácticamente imprescindible contar con psicólogos en los liceos y cuando se les preguntaba para qué se necesitaban y cuál sería la tarea específica dentro de un equipo multidisciplinario o de un equipo educativo, en general, coincidían en la necesidad de contar con los psicólogos para gestionar los desbordes emocionales y los problemas vinculares, especialmente, entre los alumnos o cuando estallaban los vínculos entre estos y los profesores (Tabla 3).

Todos los entrevistados/as consideraban que el psicólogo debía pertenecer al centro para conocer su realidad en profundidad y no que actuara desde afuera como profesional externo. Veían como amenaza la posibilidad de que se reemplazara el psicólogo local por un equipo externo, que trabajara en zonas y, en todo caso, querían contar con más psicólogos que estuvieran presentes en todos los turnos con mayor carga horaria. Sin embargo, varios directores y POP advertían y marcaban diferencias entre psicólogos «buenos y malos», «bárbaros y que no sirven para nada».

Entrevistada: —Yo pienso, sostengo que el psicólogo, cuando hace su trabajo, cuando no es un cargo ñoqui, es muy necesario para el liceo y que no estaría bueno que los eliminen para ahorrarse unos mangos y hagan esas unidades territoriales, que yo percibo que cuando hay un conflicto y cae un psicólogo de afuera, tipo paracaidista a apagar incendio, no sirve, porque no conoce la institución, no conoce la realidad, no conoce a los estudiantes, no veo tanto la utilidad de eso. (Flor Popcond)

No pudo contrastarse la especificidad del psicólogo con la de los trabajadores sociales ya que solo en uno de los seis liceos estudiados se contaba con una trabajadora social en el equipo. Los psicólogos en general realizan las tareas que antes eran identificadas con estos profesionales, como los contactos con los organismos del Estado, la búsqueda de recursos, las llamadas telefónicas, los contactos con las organizaciones no gubernamentales, las redes de apoyo, el trámite de becas y la indagación de las limitantes económicas y sociales de los alumnos y sus familias. Una sola de las psicólogas entrevistadas manifestaba

rechazo a asumir esas tareas que no identificaba como propias: «porque además, tampoco yo no soy trabajadora social, y ponerme a llamar gente y a buscar respuestas, a mí no me gusta mucho tampoco. Lo hago, lo he hecho, pero no es donde me siento más cómoda». (María Psipend).

En el imaginario de los entrevistados el psicólogo se identifica más con la situación subjetiva e intrasubjetiva de los alumnos y su realidad psíquica, los trabajadores sociales (todavía nombrados como asistentes sociales) se identifican más con la realidad económica y social «real» de los estudiantes y su contexto familiar.

En los liceos que contaban con practicantes de educación social se pudo percibir que estos trabajaban de forma más colectiva, con los grupos, preparando por ejemplo el egreso de los alumnos de 3^{er}. año, y que los psicólogos se dedicaban más al enfoque individual.

Pudo observarse una superposición entre los roles de psicólogo y de POP, las tareas, muchas veces son indiferenciadas, indistintamente asumidas por los dos. Lo que se identifica como propio del psicólogo son las situaciones de mayor desborde emocional en alumnos y familias y las situaciones de violencia o abuso sexual. Los problemas más relacionados con lo pedagógico, con los aprendizajes, eran más identificados con las tareas del POP.

Entrevistador:—¿Con qué cosas asociás a los psicólogos en los liceos?

Entrevistada:—Eh, en primer lugar, con la contención. Eso es lo que se me ocurre en primer lugar, más allá de que se pueda o no se pueda o sea parte del rol. La contención frente a la problemática que puede explotar día a día en el aula, con un docente. (Artemisa Popced)

Entrevistador:—¿Cuándo vos recurrís a la psicóloga acá, o le pedís algo, o la llamás? ¿Es por este tipo de cosas que la llamás, normalmente?

Entrevistada:—Si yo entiendo que hay un perfil de problemáticas que tienen que ver, de pronto, más con lo pedagógico y con el vínculo de los chiquilines, con cuestiones que tienen que ver más con el aprendizaje, que de pronto sí, va más del lado de mi rol, y lo que tiene que ver más con lo emocional, y que no está de pronto directamente vinculado con el aprendizaje sino con cuestiones, que los muchachos traen de sus vínculos, de sus vínculos como compañeros, de sus vínculos familiares, a veces con situaciones tremendas, que lamentablemente está muy extendida. (Elena Popced).

El psicólogo se asocia, entonces, con la contención más que con la transformación, con las emociones, más que con lo cognitivo. Está más relacionado con el vínculo afectivo, con la

familia, los pares y los docentes, que con respecto al vínculo con el saber. Su especificidad es el terreno extraño de las emociones descontroladas y está por fuera de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Es un psicólogo reducido a lo afectivo, aún poco «educacional» y muy pegado a su imagen de clínico, que tiene que detectar, diagnosticar, derivar y hacer atender afuera al alumno-problema para que se solucione la disfunción, la vulnerabilidad, o patología, en algún otro lugar.

Entrevistador: —¿Qué sería lo específico que debería de hacer el psicólogo para vos? ¿Qué es lo que es una tarea que a los docentes no compete y al psicólogo, sí?

Entrevistada: —Yo creo que el psicólogo debería de detectar si hay algún tipo de patología en el estudiante, algún tipo de alteración patológica de su personalidad. Y bueno, tratar de contactarse con la familia, ayudar a que ese estudiante, por ejemplo, tenga un tratamiento, si no lo tiene, que a veces hay chiquilines que ni siquiera están diagnosticados, ayudar a que se diagnostiquen, que sean tratados. Y, a la vez, poder orientar a los docentes con esa situación, decir bueno, este muchacho, aparentemente, yo sé que no diagnostican los psicólogos en las instituciones, pero por lo menos, traten de..., me gustaría que trataran de que ese muchacho fuera, en forma externa, diagnosticado, tratado, porque hay chiquilines que, yo he observado que hay chiquilines que tienen, de repente, determinado problema, pero están bien tratados y bien medicados y funcionan bárbaro. Y otros que no tienen atención, es horrible. (Agustina Dircod)

Entrevistada: —Y poder respaldar al docente, que creo que eso no funciona mucho, el docente de las estrategias didácticas, por ejemplo, que yo ahí no me meto. El psicólogo pudiendo ver como lo vincular, como la relación con la autoridad, la relación con los pares, a veces cómo estos mecanismos, que los chiquilines tienen de ponerse en un lugar de ser los que transgreden, los que molestan, y no poder ver las vulnerabilidades que hay ahí, al costadito. (María Psipend)

Tabla 3. La especificidad del rol de las psicólogas

Especificidad del psicólogo	Frecuencia
Situación emocional.	13
Relacionarse sin sancionar, apertura, no juzgar.	4
Vincular, antes que pedagógico.	4
Situación familiar, el POPcon las tutorías.	3
Ve al sujeto en su integralidad, singularización de las personas, lo individual.	3
Violencia y abuso.	3

Comprender al adolescente.	2
Entender cómo aprende el estudiante.	2
Realidad psíquica interna vs .realidad real familiar y social para el trabajador social.	2
Detectar situaciones por encima del sentido común.	2
Saber dónde derivar.	2

V.3.3. Las dobles expectativas mágicas: depositaciones y encargos

Los directores/as y POP entrevistados también eran capaces de reconocer que las enormes expectativas que se tenían sobre los psicólogas podían ser mágicas, como ya lo advertía Selvini et al. (1986). Reconocen que ellos mismos y muchos docentes depositan en los psicólogos los casos que los desbordan, descargando su angustia y ansiedad, entregando paquetes de difícil resolución para que el profesional lo resuelva como pueda, con la fantasía de que esos alumnos depositados puedan volver «arreglados» a sus clases, donde solo pueden trabajar con la «normalidad», o que le diga exactamente cómo actuar con ese alumno. El docente, así puede evitar el revisar sus prácticas y trasladar el problema fuera de aula y de sí mismo (Bayeto, 2017).

Entrevistador: —¿Y cuáles son las expectativas, al revés no? ¿Las expectativas que tiene el docente sobre el psicólogo?

Entrevistada: —Sí, bueno, yo creo que ahí es medio como la lista de los reyes magos ¿no?, es decir hay como una pretensión y en algunos casos mal entendida, como de bueno, arreglame este problema que yo tengo adentro del salón y no ver a la persona ¿no? Eso, muchas veces pasa, creo que eso también tiene que ver en algunos casos con la falta de información, que tienen los docentes con respecto a la entidad de algunas problemáticas que tienen los adolescentes ¿no? Eso, por un lado, y a veces también por determinados momentos del año, cierta, como poca disponibilidad del docente y como ese reclamo de, no poder jerarquizar ¿no? Es decir, cuál es el problema de conducta puntual adentro del salón de clase para el cual el docente puede tener herramientas para resolverlo y cuál es esa dificultad que es más persistente, que pasa por un grado de sufrimiento que no siempre el alumno manifiesta de manera explícita, o transparente ¿no? (Elena Popcod)

Entrevistada: —Le pide que, por ejemplo, que le resuelva la situación con ese estudiante, que le dé una receta, que le diga bueno, este fulanito tiene tal raye y vos lo tenés que tratar de tal

manera, que le resuelva el problema. Eso, yo veo que muchos docentes como que exigen al psicólogo que le resuelva la situación; ¿tuvo un encontronazo con un alumno?, bueno, a ver, ¿qué hago con él?, decime qué es, quiere que haga el diagnóstico —cosa que no hace el psicólogo de la institución—. Como que a veces se le pide como que haga magia. Y bueno, y eso es un tema que tenemos los docentes, me incluyo, porque yo soy docente, primero que nada, que queremos qué, tiramos la pelota para afuera y que lo resuelva el otro; te tiro el problema y arreglate. Eso. (Agustina Dircod)

Entrevistador: —¿Por qué esa expectativa que a vos te parece desmedida, cuál es, por ejemplo, del docente?

Entrevistada: —A ver, fulanito tiene equis problema, mirá que viene con un contexto muy complejo que en realidad, no sé, suponete, yo qué sé, viene con una situación familiar de extrema complejidad y bueno, pero yo quiero que en la clase esté quieto, sentado, a ver qué podés hacer. O sea, no, pero esto es algo que trasciende, no pasa porque el chiquilín con determinadas características no se mantenga como tú estás esperando. O sea, cuando buscan una respuesta que en realidad, no se la puedo dar porque no, va más allá de lo que, no es algo mágico, ¿no? (AldiPsicod)

Cuando los psicólogos no pueden cumplir con el «mandado», cuando no obtienen cambios rápidos o dar cuenta de los resultados de sus gestiones pasan a ser el «mago sin magia» (Selvini et al., 1986). El imprescindible se vuelve inútil.

Entrevistada: —Y ¿Qué piensan? Y que de repente no hacemos lo suficiente, no hacemos, o te dicen de repente. —Yo te lo mande, pero esta igual—. Y sí, no es un auto, que le limpias el carburador y arranca mejor. Obvio, lo vamos a tener todo el año acá, así, y capaz que el año que viene. ¿Entendés? A veces hay que hablar con los compañeros que es todo un proceso, que no es que va al psicólogo y ya está, voy al dentista y arregle la caries, no, no es así, no es tan fácil. Y más en estos gurises con múltiples complejidades, porque son chiquilines la verdad, muy complejas las situaciones, muy vulnerables, que son súper resilientes igual, pero, muy complejas. Entonces, bueno está como eso, ¿no? (Gabriela Psiped)

Entrevistada: —Conflicto, conflicto, no es que haya, pero como que uno, cuando el docente deriva a un chiquilín al psicólogo espera una resolución un poco más favorable, y a veces, por esto que te contaba de que no hay apoyo familiar, de que no hay predisposición del alumno, muchas veces no sucede eso. Entonces, a veces se cae en esa, yo qué sé, en esa ansiedad de decir no, bueno, la psicóloga no está trabajando o no está pudiendo, entonces, un poco es rehén de la situación. (Liza Popped)

Las psicólogas expresaron en las entrevistas estar conscientes de esta situación, pero también sus grandes dificultades para tramitar estos encargos y reformularlos como demandas, a las que sí puedan o quieran responder.

Entrevistada: —Sí. Yo nunca, claro, por ejemplo, yo he intentado, o vengo pensando mucho cómo reformular la demanda de lo que se me pide. Acá está muy instalado, de hecho, cuando yo llegué había fichas de derivación, y yo vengo intentando pensar esto de qué es lo que derivó y qué quiere decir la derivación, qué espera el adscripto cuando me deriva a un adolescente. Me enteré que fulanita se cortó, o que se corta, fulanita, era una chiquilina, te derivó a tal. Bueno, pero pensemos en lo que hizo[...] Porque bueno, porque esto de que te vienen y te piden cosas, eso es así, te pasa en la comunidad, te pasa con los padres, trabajo con niños, es así, te piden cosas que vos pensás que podés hacer, otras que no, y parte del trabajo es poder formular, reformular la demanda[...] Lo que pasa es que a veces uno no lo puede pensar, porque uno también es persona, entonces, te avasalla o no podés generar ese espacio, como para...entonces, ahí sí creo que se genera malestar. Y hay muchos compañeros que están certificados [...]Y para mí tiene que ver con eso. (María Psipend)

Algunas psicólogas buscaron encuadrar las demandas por medio de fichas de derivación en que el docente tenía que sentarse a escribir las razones de la derivación al psicólogo, describir al estudiante, encontrarle por ejemplo aspectos positivos. Para muchos docentes esta ficha era un papeleo más, una traba burocrática más, de la cual no se podía esperar una devolución correspondiente al esfuerzo de llenarla, algunos podían ser desanimados ante ese requisito y podía servir de filtro para los encargos. Pero en general las psicólogas terminaban de todas formas con biblioratos llenos de fichas de derivación, a las que nunca se llegaba a responder del todo. Elaborándose, entonces, una lista infinita de entrevistas individuales pendientes, por lo cual varias de las psicólogas entrevistadas ya habían dejado de implementarlas, volviendo a la recepción más informal o cara a cara de los encargos. Otras psicólogas todavía confiaban en el instrumento de la ficha como un mediador que obligaba a involucrar al docente en el problema.

Entrevistador: —¿Y cómo manejas el tema de la derivación de los chicos, a ti te los derivan, tienen una ficha de derivación? ¿Tiene sentido la derivación?

Entrevistada: —Teníamos, en algún momento, me acuerdo que era una de las cosas que habíamos como tratado de instrumentar, porque llegaba esto de que en el pasillo se cruzaban contigo y te decían, ¡ay!, ¿sabés qué?, fulanita tiene tal cosa. Entonces, quedaba como derivado, no, y tratábamos como de buscar alguna manera también de formalizar esto de decir, no, tomá el paquete, arreglalo y después devolvémelo. Porque nos pasaba esto de que muchas veces ante determinada situación, el docente como que decía bueno, hacete cargo,

bueno, pero ¿qué detectaste, qué cosas hiciste?, porque hay determinadas acciones que son propias del rol docente y que a veces se quedaban [...] ¿no? Básicamente, sí existió una ficha en algún momento, pero que hoy en día, este año no la usamos, el año pasado no me acuerdo si la llegamos a usar. (Aldi Psicond)

El encargo o la depositación de las problemáticas terminaban configurando la demanda de un espacio prácticamente clínico, vinculado a la salud o a la asistencia social, pero escasamente vinculado con lo educativo.

Entrevistada: —Te vienen a contar las cosas que les pasan a los chiquilines en la vida. No tiene madre, o su madre está muy enferma de cáncer, y entonces, está sufriendo. Bueno, pero eso le pasa a él, tiene que ver con su historia, pero acá no vamos a trabajar la angustia, el duelo, no sé qué, de ese chiquilín, no, porque es cualquier cosa, es instalar un espacio clínico en un lugar que no lo es. (María Psipend)

De todas formas, según se desprende de las entrevistas, los docentes y directores no son los únicos que tienen expectativas mágicas, respecto a los otros actores de la institución educativa. Las expectativas mágicas pueden ser mutuas entre educadores y psicólogos. Si los profesores se crean falsas expectativas respecto a lo que puede lograr un psicólogo, trabajando con los alumnos-problema o los alumnos-carentes, los psicólogos, según la percepción de los POP y de ellos mismos, muchas veces tienen expectativas o demandas exageradas sobre lo que puede hacer un docente en medio de grupos numerosos, para adecuarse a las inconductas o los problemas de aprendizaje. En su esfuerzo por singularizar a los alumnos terminan por desconocer las condiciones de trabajo de los docentes y los límites de su accionar.

Entrevistada: —Un trato, de un vínculo más personal, que en algunas asignaturas tal cual hoy se trabaja es difícil, es difícil dialogar, hay asignaturas que tenés tres horas semanales y esos docentes de pronto tienen siete grupos, es decir yo entiendo que eso de por sí está mal, no creo que el tema sea un tema psicólogos, o sea, creo que para cualquiera que no está en esa situación es difícil imaginar en qué condiciones trabaja el docente, ¿no? (Elena Popcod)

Como veremos más adelante también el psicólogo puede realizar encargos y depositaciones a su vez, en las instituciones de salud, o en algún centro juvenil u ONG de la red barrial. Las molestas derivaciones con expectativas mágicas de los docentes pueden convertirse en nuevas derivaciones, esta vez externas, pero igualmente mágicas. Ya que dependen del sostén familiar que muchas veces no se puede obtener o de la capacidad de organizaciones

no gubernamentales, de programas estatales o de servicios de salud, todos permanentemente desbordados y sin una rápida capacidad de respuesta.

V.4. Problemas y conflictos en el ejercicio del rol: la psicóloga como intermediaria de la inclusión

Si bien, en capítulos anteriores del análisis ya se estuvieron presentando algunas conflictos y problemas en torno a la conformación del rol, es este capítulo que se intentará dar cuenta de las principales dificultades que encuentran las psicólogas para desarrollar su trabajo en los liceos. (Tabla 4)

Las psicólogas entran en conflicto consigo mismas al tener que, en forma continua, postergar actividades más planificadas, de promoción y de prevención para responder a las múltiples demandas de atención individual o grupal, de desbordes emocionales, emergencias relacionadas con dificultades de aprendizaje, inconductas, y episodios de violencia, dentro de la institución o intrafamiliares, que son vistos como «encargos» y «depositaciones» por todos los estamentos, y que desbordan la capacidad de trabajo de todos los psicólogos entrevistados, los cuales eran conscientes, al igual que los POP y los directores de la sobrecarga de su rol.

Sin embargo, las principales dificultades que se producen en torno a las tareas de las psicólogas entrevistadas involucran a los docentes y a las familias de los alumnos. A los docentes, porque se presenta un choque entre los objetivos de enseñanza de los profesores y los objetivos de inclusión y protección de las trayectorias educativas que se plantean los psicólogos. Con las familias, porque estas muchas veces no se acercan a la institución cuando se las convoca, o no toman en cuenta las recomendaciones de los profesionales para que se atienda la problemática de sus hijos de forma externa a la institución educativa, por lo que muchas derivaciones no llegan a concretarse.

Los conflictos centrales son identificados de forma muy similar por todos los estamentos entrevistados, los dilemas u oposiciones que se presentan entre docentes y psicólogos podrían simplificarse en los pares: rigidez vs. flexibilidad, contenidos vs. contención, homogeneización vs. singularización, exigencia vs. protección, enseñanza vs. cuidado, mérito vs. perspectiva de derechos.

Los profesores, quizás, todavía representantes de la sociedad disciplinar (Foucault, 1991, 2006), que defienden un régimen o una ética de la igualdad (Martucelli, 2007) se enfrentan a

psicólogos más afines a la sociedad de control (Deleuze, 1999) y al régimen o la ética de la diversidad. El rol del psicólogo parece ser el de erigirse en defensor o salvador de los alumnos problemáticos o carenciados, frente a la incomprensión de docentes perseguidores, perpetradores o «implacables» (Steiner, 1998, Naranjo, 2011).

Tabla 4. Los principales problemas y conflictos del rol

Problemas y conflictos	Frecuencias
Por la inclusión y seguimiento de trayectorias.	35
Mucho trabajo para uno solo y falta de tiempo (sobrecarga de rol).	34
«Qué le pasa a fulanita» vs. perfil socioeducativo.	25
Encierro de los psicólogos, «no salen a la cancha».	20
Planificación: no hay o no se cumple.	14
Encargo o depositación.	13
Espacio y materiales.	13
Extranjería.	13
Profesor expulsivo vs. psicólogo que singulariza.	13
Conflictos entre adultos.	12
Reserva de información vs. devuelven poco.	12
Falta de flexibilidad de los docentes y de la institución.	11
Profesor prioriza que el alumno haga algo.	11
Conflictos con la dirección.	10
Falta de respuesta de las familias.	10
Indefinición del rol.	10
Pedidos de atención individual.	10
Derivaciones que no se sostienen.	9
Profesores implacables.	9
Demanda: ¿cómo reformularla?	8
El profesor prioriza contenidos.	8
Defensa: no ser el primer adulto.	7
Fantasía primaria, atender al que llora.	7

No invadir otros roles.	7
Arremangate: ¿qué me venís a decir a mí, sino estás en el aula?	6
Falta de intervención, solo se ocupan de algunos casos graves.	6
Los profesores hacen como que escucha, pero puede no hacer caso a los informes.	6
Pedagogía vs. psicología.	6
Pensamiento mágico de los docentes.	6
Psicólogos que no sirven para nada.	6
Asistencialismo de los profesores voluntaristas que quieren salvar a los alumnos.	5
Entrevistas en conjunto, donde todo el mundo opina de psicología.	5
Falta de comunicación.	5
Mal clima institucional.	5
No cumple con las expectativas de los docentes.	5
Psicólogo sujeto a la dirección y a merced de las circunstancias.	5

V.4.1. El rol subjetivo insatisfecho. El abandono de lo sistémico y de la planificación

Los roles subjetivos y deseados por las psicólogas (Tabla 5) no se corresponden con los desempeñados en la práctica (Tabla 1). Si bien todas las psicólogas entrevistadas entendían que debían dedicarse más a actividades de promoción, prevención, de salud, y de vínculos saludables, y creían que debían trabajar más en los grupos y con la comunidad—con talleres u otro tipos de dispositivos— todas las entrevistadas coincidían en que tenían que renunciar a muchas actividades de ese tipo que tenían planificadas, para atender reactivamente los pedidos de atención individual.

La mayoría de las psicólogas ya no escribían proyectos, como habíamos visto que se realizaba a fines de los años noventa, pues de todas formas difícilmente podrían ser llevados adelante. El trabajo de las psicólogas en los centros no responde a planificaciones anuales o semestrales y tampoco cuenta con metas y objetivos evaluables. En los liceos indagados tampoco parecen realizarse proyectos de centro explícitos a los que pueda

sumarse el trabajo de las psicólogas. Si bien se observó mucho trabajo en equipo, este no llega a la ejecución de planes y proyectos concertados, la mayoría de las veces las psicólogas entrevistadas deben atenerse a responder improvisadamente a lo que se les presenta, tal como viene.

Entrevistador: —Te has planteado en algún momento hacer un proyecto anual y decir vamos a atenernos a este proyecto? Y ¿O lo has intentado algún año?

Entrevistada: —Sí, lo he pensado, nunca lo aterricé. No, yo te digo la verdad, a veces, vengo con muchas ganas de cosas, cuando arranca el año, y después la realidad me va como, uuff, la ola me va como llevando, llevando, revolcando y no. Querés, a veces, asentarte a hacer algo pero te, la demanda es otra, la demanda pasa a ser de repente otra. (Gabriela Psiped)

Entrevistada: —No hay una planificación como... Ponele, el año pasado hicimos un taller en coordinación sobre resolución de conflictos. Y el otro, sobre atención en situaciones de violencia doméstica. Armamos una presentación, coordinamos con la policlínica de acá de Maroñas, vino una enfermera y una trabajadora social, primero ellas como hablaron sobre la violencia y sobre cómo pensarla y después, a la siguiente, trabajamos las dos psicólogas sobre el protocolo de atención nuestro. Trabajamos sobre situaciones y estuvo bueno. Yo creo que eso habría que hacerlo mucho más. Lo que pasa es que este es un liceo que, además, tiene como un nivel de conflictividad entre los adultos un poco importante entonces, institucionalmente, no hay como... (María Psipend)

Entrevistada: —Terminamos haciendo eso, vamos a un grupo porque, ¡ah!, no, mirá que se dio determinado conflicto y terminás yendo ahí [...] Con el equipo de adscripción habíamos hablado de armar un proyecto, que empezamos como a delinearlo y a hacer, de una modalidad de trabajo más de investigación-acción y también, no llegamos a concretar determinados pasos, quedaron como diluidos en el tiempo. [...] Habíamos empezado como a delinear esto que tenía que ver con hacer intervenciones puntuales con chicos [...] que veíamos que estaban en determinados niveles de vulnerabilidad y también, fue otra cosa que no logramos concretar. (Aldi Psicond)

Entrevistada: —Creo que cada vez que tenés un chico, acá adelante, tenés un compromiso y exige un trabajo y un pensar, y un reflexionar y un buscar soluciones, estrategias, procesos, este... Entonces, no es soplar y hacer botellas. Y a veces, se ve, como: «ese es el único rol que debería tener el psicólogo». Desde afuera ¿no? Y a mí me gustaría, bueno, armar un campeonato de fútbol, como lo he propuesto, y armar...y trabajar con delegados, que lo he hecho, pero no en la forma en que a mí me gustaría hacerlo, entonces llega un punto en que bueno... (Rufina Psiced)

Entrevistada: —No, no hay continuidad. Yo este año armé una planificación y no la conversé con nadie, la pasé a dirección y nunca, no tuve [...]. Entonces, quedás como muy, eso, a responder a lo que el otro te pide [...]

Yo creo que se puede, el problema es que no se piensa, nadie está pensando, lo importante es atender lo que sucede y no importa si lo atiende yo, si lo atiende el que está al lado, no hay como una planificación del trabajo, no hay nadie externo que pueda venir a observar lo que pasa y decir esto por acá, o, no hay equipos, por más que se nombran, o sea, en realidad, no saben ni qué nombre ponerle. Acá dice becas [...]

Pensar más el aprendizaje, como estos chiquilines que repiten, que recursan, que hacen tres veces 1.º, bueno, ¿qué está pasando, es solo porque, no..., cómo está involucrado el aprendizaje, el sujeto de deseo? Yo lo pienso así desde el psicoanálisis, pero también desde cómo está aprendiendo, qué está entendiendo, poder hacer una evaluación, no te digo hacer un WISC o un psicodiagnóstico, pero sí tener algunos elementos, porque a veces los docentes necesitan algo de un equipo más técnico y no se lo damos. (María Psipend)

Tabla 5. Los roles, funciones y tareas deseados por las psicólogas

Roles deseados	Frecuencias
Prevención y promoción.	4
Dar otra mirada, oxigenar.	4
Habilidades sociales.	3
Trabajar más con los docentes.	2
Orientación educativa laboral.	2
Fortalecer los vínculos.	1
Salir de los emergentes.	1
Articular todos los actores institucionales.	1
Trabajar más en equipo.	1
Recreación.	1
Investigación-acción.	1
Meterse más con los aprendizajes.	1

V.4.2. Derivaciones insostenibles y la falta de respuesta familiar

Habíamos observado que una de las principales funciones de los psicólogos en los liceos es la derivación externa de los alumnos. Sin embargo, esta es vista por todos los estamentos entrevistados como uno de los mayores fracasos, ya que la falta de respuesta de estas

familias, consideradas por el personal de los centros como «carentes» o «irresponsables», es sistemática.

Si los docentes, muchas veces, depositan en las características del alumno-problema o carente la responsabilidad del fracaso escolar, los directores, POP y los mismos psicólogos, también pueden explicar el fracaso de las intervenciones por la vulnerabilidad económica, social o psíquica de las familias, al igual que observaban los autores argentinos que forman parte de nuestros antecedentes y marco teórico (Bayeto 2017, Erausquin & Bur, 2013, Eurasquín et al., 2017). La institución educativa, su estilo de enseñanza y relacionamiento, la vinculación entre los adultos del centro queda de esta manera a salvo de todo cuestionamiento o revisión.

Entrevistada: —Y bueno, las principales dificultades, que son las mismas dificultades que tienen los demás actores de un centro educativo, o sea, los docentes, los de dirección, POP, que bueno, que no tengan receptividad del otro lado, desde fuera de la institución. Porque, cuando se le solicita a un padre que lleve al médico, que lleve al psicólogo, que sea tratado, que lo mediquen, bueno, cuando no hay una familia, yo creo que cuando no hay una familia atrás que apoye, lo que puede hacer el psicólogo se limita mucho a, muchísimo, porque como pasa con todos, las dificultades mayores que tenemos acá son los chicos que no hay familia atrás, la familia existe, pero es como si no existiera. Entonces, son muchachos totalmente solos, hacen lo que pueden. Me parece que esa es como la dificultad mayor, que el psicólogo, de pronto, entrevista al alumno, entrevista a la familia, habla con los docentes, pide que ese chico sea tratado fuera y eso no, o directamente ni vienen los padres a la entrevista. Entonces, se siente solo con su tarea. (Agustina Dircod)

Entrevistada: —Tenés continuidad con algunos que después sostienen, que vienen, que, o durante algunos meses, tres meses, por ejemplo, trabajando, intentás articular algo con la policlínica o con la madre o con INAU o con el centro juvenil, intentás como fortalecer algo. Pero no sé, sería buenísimo eso, que alguien pudiera venir a trabajar sobre eso, la idea de acompañamiento, la idea de seguimiento, vos la seguís, a mí me dicen: vos seguís a fulanita, ¿no? Yo me imagino a alguien persiguiendo a una persona. (María Psipend)

Entrevistada: —Pero, a veces me siento frustrada. Porque es un trabajo complejo, no tanto por los gurises, a veces por las familias ¿Sabés? Y, el trabajar. Ojo, y por las instituciones también. El trabajo en red no es tan, ni fácil ni ágil como se cree o se vende. Te das contra las instituciones también, no te hacen a veces devoluciones, en el INAU a veces no encontrás las respuestas que quisieras cuando es algo tan evidente. Te devuelven mucho a vos ¿Me explico? Vos decís bueno te estoy dando esto, un paquete armado de informe de toda la situación, que está pasando esta chiquilina o este chiquilín, o hacen una entrevista, que creo

que hace como el efecto placebo, porque bueno las familia se regula, se re acomodan, después, ahora el paquete es de ustedes ¿Me explico?

Entrevistador: —¿Se devuelve al liceo a que siga con eso?

Entrevistada: —Claro, pero no es de ustedes, es mío. Porque en realidad después los docentes no tienen nada que ver, porque están en otra función, la POP está en otra cosa, los adscriptos. Por más que todos trabajamos en equipo... (Gabriela Psiped)

El alumno-problema, el sujeto vulnerable y vulnerado es pasado de mano en mano, del docente de aula, al adscripto, al psicólogo, del psicólogo al organismo del Estado, al sistema de salud o una ONG externa, y devuelto por estas otra vez a la institución educativa, que debe incluirlo sea como sea. Puede ser que nadie se «haga cargo» de los «encargos» y que observemos un constante pasaje de «papas calientes», una derivación constante y repetida entre los nodos de una red que no sostiene.

V.4.3. Débiles extranjeros vs. locatarios poderosos

Las psicólogas entrevistadas se sentían pertenecientes a un mundo diferente al de la Educación Secundaria en la que estaban insertas, incluso a pesar de los muchos años de experiencia, su cultura de trabajo o su matriz de identidad se diferenciaba mucho de la de los dueños del territorio, los docentes.

La extranjería, que coincide con lo analizado en los antecedentes, era incluso reivindicada por alguna de las psicólogas como una forma de mantener cierta independencia y no ser absorbido por los vicios de la institucionalización. Las psicólogas se parecen a inmigrantes no asimilados que tratan de mantener puras su identidad y costumbres, negándose a aprender el idioma de los educadores.

El liceo, y especialmente el aula, la enseñanza y en general todo lo relacionado con la educación, es una esfera en que dominan los docentes y donde las psicólogas no se animaban a entrar. La máxima autoridad en los centros, además, es la del director, que es un docente. Frente a cualquier interpelación o sugerencia de las psicólogas, los profesores pueden salir con el infalible «¿por qué no venís a dar clase un rato con todos estos alumnos, y después me decís qué hacer?», así que, los psicólogos parecen condenados a la subordinación, a la hegemonía docente. Ellos deciden si siguen sus recomendaciones o no, y muchas veces hacen como que escuchan, pero, luego continúan trabajando como siempre lo hicieron.

Entrevistador: —¿Y cuál sería el típico conflicto entre docente y psicólogo que usualmente pasa?

Entrevistada: —Yo no sé si es, exclusivamente, con el psicólogo, creo que el docente, desde su formación, que se acostumbró a cerrar la puerta y es una vida como en solitario y el que decide sos vos, ve siempre al externo como, ¿y vos, desde qué lugar me venís a decir esto?, si vos no estás acá día a día, no sos el que estás adentro de la clase. Entonces, creo que el docente en general, y te lo hablo como docente, no tiene solamente esa visión con el psicólogo, la puede tener también con otro colega, ¿qué me venís a decir vos que no estás acá, de este lado?, creo que es eso el reclamo y el conflicto muchas veces. Pero depende de cómo..., bueno, sí, yo he visto a la psicóloga enojada, a veces muy enojada por propuestas, por sugerencias que el docente no... hace como que escucha, pero no las lleva a la práctica. (Chispita Popcend)

Entrevistada: —Digo, si yo como POP, siendo docente..., me cuesta a mí entrar, acá me costó mucho entrar, con mis pares, trabajar, para, ellos que no son sus pares es mucho más difícil. Están más cerca de lo que puede ser la dirección de repente, sí, pero con los docentes es bien difícil, trabajar, eso si me he dado cuenta. (Belén Poppend)

Entrevistada: —Es como que..., siempre es bueno, vos no estás todos los días, todo el tiempo, como que esa cosa de que yo te decía hace un rato, de entrada y salida, de que sos y no sos y bueno, y entrás en un campo que no es el tuyo. El campo de la educación es como que requiere o se necesita que haya como varias miradas, pero al mismo tiempo, bueno.

Entrevistador: —¿Y no es el tuyo, sentís todos estos años que trabajaste en el liceo y seguís sintiendo que no es el tuyo, el campo de la educación?

Entrevistada: —¡Eh...! No, no sé si es que siento que no es el mío, siento como que bueno, que a la hora como de definir una situación, bueno, se termina como resolviendo entre, como si fuera una situación de aula, entre el que está en la clase y el que no. (Alegría Psicod)

V.4.4. Profesores «implacables» vs. psicólogos «abogados»

En casi todas las entrevistas aparece el conflicto con profesores rígidos, inflexibles, asignaturistas, que hacen demasiado hincapié en los contenidos específicos de su disciplina, que no toman en cuenta la diversidad de sus alumnos, ni las dificultades que viven, y que pretenden enseñar lo mismo a todo el mundo, sea como sea.

Docentes no inclusivos, o incluso expulsivos, que quieren descartar a las «manzanas podridas». Profesores incapaces de mirar a los estudiantes como personas globales,

insistentes en que «algo tienen que aprender» y renuentes a sacrificar la función educativa en sentido estricto de los liceos, a fin de favorecer procesos de socialización, que ya no se dieron en el núcleo familiar.

Incluso, alguno de estos docentes parece «odiar» a los alumnos, querer vengarse de ellos, incapaces de compasión, parecen que disfrutan, con los castigos, con el fracaso, el abandono y la repetición de sus alumnos, estarían estacionados en el rol de perseguidores o perpetradores a la luz del análisis transaccional (Steiner, 1998, Berne, 2007, Naranjo, 2011).

Frente a este tipo de profesores y otros no tan duros, pero sí con algunas de estas características, las psicólogas quedan encasilladas en un rol de abogadas o de salvadoras del alumno-problema, víctima, o carente. El trabajo con el docente se organiza desde ese lugar y la psicóloga puede ser peligrosamente percibida por los docentes como una defensora de causas perdidas; un agente dedicado a mejorar los números de repetición y desafiliación escolar; alguien que lo que le importa es que el «pobrecito» pase, aunque no haya aprendido nada; alguien que quiere que los profesores le mientan al alumno, a la familia y al sistema, acreditando saberes que no existen y validando conductas, que en la sociedad son inaceptables, en nombre de una inclusión solo formal que se quiere imponer a toda costa. Alguien que convalide el vaciamiento de los contenidos educativos y su reemplazo por un asistencialismo barato.

Muchas veces el profesor también es un sujeto vulnerado y sufriente dentro de sus clases, debe sobrellevar situaciones de agresiones sobre su persona, desgaste emocional, estrés prolongado. El psicólogo puede llegar a ser un factor que aumente su malestar, cuando le insisten en tener en clase a un alumno problemático que lo interrumpe continuamente o que lo desafía y agrede de forma abierta o encubierta, o que se sienta en el fondo totalmente desenganchado, que se niega a hacer nada. Cuando las autoridades o los técnicos consideran que expulsar a un alumno de clase, en un reflejo de la incapacidad del docente para incluir o de hacer atractivas sus clases, se ataca la autoestima de un colectivo continuamente castigado y en el que se deposita gran parte de la responsabilidad de los fracasos en el sistema educativo.

Los psicólogos en los centros educativos, al parecer, no trabajan con los docentes para ayudarlos a manejar las peligrosas relaciones transferenciales y contratransferenciales que se dan en el aula como plantea necesario Casullo (2002), sino que muchas veces se limitan a tratar de concientizar a los profesores en que deben de aceptar a sus alumnos de forma incondicional en sus aulas, en nombre de la inclusión, la atención a la diversidad y la

singularidad de éstos, aunque tengan que renunciar a sus expectativas de enseñanza. Lo importante para los psicólogos sería cuidar al alumno, pero esto parece implicar el descuido de la salud de los profesores.

Entrevistada: —Y, pero sobre todo, esas situaciones, como de ponerse del lado del alumno, en contra del mundo adulto y eso, digo es entendible, pero no, no, si es un psicólogo de la institución, bueno, eso se tiene que ver reflejado en que el chiquilín pueda trabajar adecuadamente ¿no?, y hay gente que genera confrontaciones. (Elena Popcod)

Entrevistada: —Vos sabés que no he visto mucho, pero de repente, se ha dado que en una coordinación, y capaz que el psicólogo, la psicóloga, como que justifica o defiende al alumno desde un lugar y el profesor no lo ve tan así. No sé si se entiende lo que quiero decir, como no, mirá, fulano en realidad, le pasa tal cosa o tal otra o está viviendo o está atravesando tal situación, o no puede sostener esto. Y el profesor lo ve más como, bueno..., pero yo no le puedo poner nota alta porque falta mucho. Entonces, si falta, si no está en mi clase, o cosas así. (Flor Popcond)

Entrevistador: —¿Pero cuál es el típico conflicto con el docente?

Entrevistada: —Y el docente que no te quiere el chiquilín, y uno que trata de que, bueno, a ver, de mediar de la mejor manera para que bueno, que el chiquilín tiene que estar en clase. Pero bueno, cuando vemos que se pone como muy resistido el tema, se trata de pensar, a ver cuál es tu propuesta. Entonces, a ver, el docente, ver cómo vamos a trabajar con él. Yo siempre les digo, a ver, el chiquilín es lo que tenemos y lo tenemos acá, no podemos, no me pueden decir «no lo quiero más en clase». Bueno, lo lamento en el alma, está acá, con sus dificultades, con, podemos hablar con la familia, puede empezar un tratamiento, pero no va a mejorar mucho más. Es decir, está acá. Y se va a quedar acá. Entonces, digo, nadie se puede poner en la guerra, pero, hay que pensar juntos. A veces no es fácil. (Sol Psicend)

Entrevistada: —Vos decís, el docente tiene que tener empatía con los adolescentes, obvio, y sin embargo, eso sí he visto. Muchos, muchísimos, no solo no tienen empatía sino que parece que le tienen bronca y que quieren, yo creo que es una patología de los docentes y que está interesante para trabajar, que los quieren matar, ¿viste?, que no, que hablan, hablan de los chiquilines en las reuniones de profesores, que parece, destilan como odio, como rabia, y tratan por todos los medios de ver cómo lo pueden perjudicar. ¿Cómo, tiene 20 faltas?, no puede tener 20, tiene que tener 30; no puede ser, a ver, fijate, fijate, ¿viste?, todo lo que puedan, eso es todo un tema; dos temas que son reinteresantes, eso es aparte de la entrevista, lo que te voy a decir: el odio de los docentes hacia los estudiantes, por qué se genera eso, me parece reinteresante. (Agustina Dircod)

Entrevistado: —Los docentes siempre tenemos una propuesta de aprendizaje, con un objetivo y el que más y el que menos, somos, como decirte, muy exigentes con la propuesta y con la

necesidad de ver un resultado. Y bueno, hoy por hoy, hay una gran diversidad, entre los estudiantes. Hay ritmos diferentes, y formas de llegar diferentes, y quizás por allí podría estar la falta de entendimiento, ¿no? (Martin Dirped)

Entrevistada: —Te cuento otra experiencia. Hay un chico que tuvo un episodio de un impacto de bala hace tres años, que, obviamente, tiene secuelas. Ese chiquilín ha sido siempre alumno de este liceo y sin embargo, este año tenía un rendimiento fatal, estaba horrible. Entonces, el argumento de los docentes era, no, pero este año está más vago, este año está como más distraído, y eran implacables. Y sabés que logramos, que el equipo que le hace el seguimiento a él, vinieran seis psicólogos de ese equipo —o sea, los psicólogos titulares, digamos, y los practicantes que tienen— a hacer la devolución. No solamente entregamos el informe en mano sino hicimos la devolución, y coincidió con la segunda reunión de profesores, entonces, nos hizo la devolución del equipo y además, directamente a los profesores. Y esa fue la forma en que entendieron que el chiquilín no se estaba haciendo el distraído, que realmente era su ritmo de aprendizaje, porque está afectado, porque no puede de otra manera. Y entonces, a partir de ahí, se dio un cambio. Pero el docente necesita como golpearse con esa realidad, si se lo dice un par, uno de nosotros, ah, bueno, vos es de bueno que sos, que nos decís eso. En cambio, cuando viene la persona que lo está tratando, paralelamente, y hay una devolución profesional, tiene un peso muy importante para el docente, se revirtió la situación. (Chispita Popcend)

Entrevistada: —Sí, y a las circunstancias, seguro, subjetivas, a lo que vive ese alumno, a su contexto, a su entorno, a lo que puede; porque a veces tampoco se valora el esfuerzo y aquellos pequeños logros que tiene. Y parece que trabajamos para juzgarlo, y él a veces puede lograr poca cosa, no es mucho, pero esto es lo que puede, valoremos lo que puede. (Rufina Psiced)

Entrevistada: —Cuando hay conflicto, porque no siento que siempre haya, a veces lo que yo más he sentido es que uno queda como identificado a defender al estudiante, vos estás, vos sos como la abogada que venís a fundamentar o a explicar o a querer como minimizar la situación. Creo que cuando se da el conflicto, básicamente, pasa por ahí. (Alegría Psicod)

Entrevistada: —En las reuniones trato como de, cuando hay situaciones de chiquilines que requieren adecuaciones curriculares como insistir con eso de la adecuación curricular o bueno, o algún caso puntual, donde está bueno, que las [...] se ponen como muy exigentes en determinadas situaciones, tratar como de bueno, de transmitirles si es que amerita, que a determinado chiquilín le está pasando determinadas cosas, que a veces no es una actitud de que no me interesa, porque muchas veces se cae en eso de no, porque no le interesa nada, en mi clase no hace nada. Bueno, pero no es que no le interese nada, está pasando determinadas cosas. Y hay como una actitud de escucha en algunos docentes, te diré que en general, la receptividad es buena. Hay docentes que se enojan y te dicen ¡ah!, siempre están justificando y buscándole, pero por lo general... (Aldi Psicond)

Entrevistador: —¿Y cuál sería la diferencia o el conflicto principal entre una visión de los docentes y la visión del psicólogo en un centro, cuál sería el típico conflicto, el típico choque entre esas dos visiones?

Entrevistada: —¡Pa!, está la pregunta. Pienso en dos cosas como bien distintas, una, cuando uno encuentra respuestas que le subjetivizan, que no está una pregunta sobre qué le pasa al otro, que hay como, fulanito no quiere nada, o menos mal que no volvió, que no venga. Que yo lo entiendo como persona, yo lo entiendo, estoy en una clase con 30 chiquilines y uno viene y está molestando todo el tiempo, cuando se va, es un alivio, no sé, yo tengo pacientes que son recontra difíciles, niños que son muy difíciles, pero eso de que el problema afuera, que venga el psicólogo. No, vos sos parte del problema, lo que le pasa a ese chiquilín en la clase contigo, vos estás acá adentro, vos tenés que pensar también qué te pasa a vos con ese chiquilín, cómo hacés, cómo no hacés, cómo responde el grupo. Pasa que esos espacios a veces creo que no los tenemos, y si vos tenés 500 estudiantes, y yo te pido que singularices a dos, y capaz que te enojás conmigo, ¿me explico? Pero a veces se dan esas respuestas como expulsivas, de que no lo queremos más y que no, de que molesta, de que este no es el lugar para él. Y por la vía de los hechos, después los chiquilines como que se van. Eso a mí me genera como un conflicto. (María Psipend)

V.4.5. Contenidos vs. contención

Una de las formas en que se da el conflicto entre docentes «implacables» y psicólogos «abogados» es en torno al currículum y su flexibilización. Si los psicólogos tienen como uno de sus objetivos más claros que se desarrollen adecuaciones curriculares efectivas para los alumnos con NEE, los profesores pueden ver estos esfuerzos como parte de una embestida general a favor de la rebaja de los contenidos.

El hincapié que hacen los psicólogos en la afectividad, los factores emocionales, el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos y la toma de conciencia sobre los condicionamientos que produce el contexto socioeconómico de estos puede ser visto como una amenaza al status de los liceos como centros de enseñanza ya que podrían devenir a los ojos de los profesores en centros de cuidado y asistencia social como advierte Martinis (2013).

Los profesores siguen haciendo hincapié en la adquisición de contenidos, en que al liceo se viene a aprender materias, contenidos programáticos específicos, y los psicólogos, junto con otros actores más «inclusivos» del centro, prefieren jerarquizar aspectos afectivos del cuidado y protección de los sujetos-vulnerables, por lo que no le dan importancia a lo que llaman contenidos asignaturistas y prefieren tener al alumno «adentro», aunque aún no

estén disponibles para aprender algo concreto o que aún no puedan demostrar habilidades de «estudiante».

Entrevistada: —Acá, como liceo tradicional que es, muy enfocado en torno a los aprendizajes, un poco se rechaza todo lo que tiene que ver con las emociones. Personalmente, yo las considero fundamentales, estoy de acuerdo con las innovaciones, que todo tiene que ver en torno a los aprendizajes, también pueden mejorar en torno al trabajo de las emociones, a mí me encanta trabajar en eso, me fascina realmente. Pero bueno, tenemos que ubicarnos dónde estamos y nos tenemos que comportar y atenernos a las normas. (Maggi Dirpend)

Entrevistada: —Acá, uno trabaja mucho con la frustración, porque los logros capaz que los ves solo vos, es decir, capaz que el resto no lo percibe tanto como un logro porque a veces yo digo bueno, que el gurí te venga al liceo, para mí es un logro, y no esté en la calle y esté acá adentro. Y acá adentro te dicen no, pero está afuera en el patio. ¿Y a mí qué me importa que esté en el patio?, pero está acá adentro, capaz que el año que viene, logramos que entre al liceo. Yo qué sé yo, sé que no es una institución recreativa ni nada por el estilo, pero... Entonces, vos tenés que pensar que acá, nosotros, desde lo pedagógico, tenemos que pensar que somos, estamos en una institución pedagógica en la cual algo tiene que aprender este chiquilín, o algo tiene que estar, ya sea, nosotros capaz, yo te decía, capaz que nosotros es fundamental que el gurí esté acá, para que socialice y para que sepa cómo comportarse con otros compañeros y otros, pero no es lo que quiere el profesor. Si está acá adentro y a principio de año se peleaba en la esquina todos los días con alguien, y ahora está acá adentro y no se pelea con nadie, para mí es terrible objetivo. Pero no para el docente, porque el docente te va a decir «¡ah!, pero está ahí jugando al ping pong». Y bueno, pero no se ha peleado más, a ver, ya está, ¿qué más querés? Porque no entiende nada, pobrecito, pero bueno, ya estamos pensando en un lugar para el año que viene, pero este año no le vamos a decir que no venga más. [...] y no, no les va a entrar a clase. Pero bueno, yo qué sé, al principio no quería ni entrar al liceo, se quedaba en la calle. Yo sé que no son objetivos pedagógicos, pero... (Sol Psicend)

Entrevistada: —El típico es bueno, esto que el docente le exige al alumno, a veces cosas, que, muchas veces no está dispuesto a dar, se le exige al adolescente a veces, sin conocer al adolescente, sin saber cuál es su problemática, y por más que a veces uno le tire algunas pistas, algunos datos, como que no, no. Hay momentos que a mí me parece como que no tiene la capacidad empática de ponerse en el lugar del otro, es cómo, estoy en mi chacra, en mi materia, y en mi lugar parado, en este lugar de poder, y no puedo flexibilizar esa situación ¿no? y esa relación. Y cuáles son sus objetivos ¿no? Parece que cada uno desde su lugar quisiera sacar un alumno experto en...ojo, eso es mi sensación ¿no? Un experto en historia, en matemática o en..., y hay una cantidad de cosas que quizás le falte a estos chicos, que quizás tengan que ver con habilidades sociales, con una cantidad de cosas, que bueno, que no están en la base, como para después lograr todo esto que el docente pretende, y ahí si se genera un

conflicto bastante fuerte, sobre todo con esto de las adecuaciones curriculares también, estamos acomodando todos nuestros roles, con respecto a esto, y cuesta muchísimo. (Rufina Psiced)

V.4.6. Devolución vs. privacidad

Otro de los problemas entre profesores y psicólogos, que también coinciden con nuestros referencias bonaerenses (Bayeto, 2015, Erausquin & Bur, 2013), es el conflicto por la devolución de los resultados de las intervenciones y la confidencialidad de los datos. El flujo de comunicación entre docentes y psicólogos se desprende como problemático en las entrevistas especialmente porque la mayoría de los psicólogos no participaba asiduamente de las coordinaciones ni de las reuniones de profesores, y nunca había tiempo real para devolver a los docentes, que hacían numerosas derivaciones, algún informe sobre el resultado de las abrumadoras entrevistas individuales. Además, se presenta el dilema ético de ¿qué tanta información sensible hay que devolver a los educadores? ¿Qué tanto tiene que saber un docente sobre un sujeto para poder educarlo? ¿Cuándo, incluso, es mejor el desconocimiento del otro para poder considerarlo un sujeto educable? ¿Cuándo es imprescindible conocer algunas de las circunstancias para poder educarlo? Los límites son difusos, y la privacidad difícil de resguardar en el contexto de los liceos, los psicólogos no confían mucho en la capacidad de resguardar la información de los docentes ni en el criterio que tengan para utilizarla, además de que tienen que preservar el derecho a la confidencialidad en la charla con estudiantes y sus familias.

Los directores, y POP coincidían que en general los psicólogos devuelven poco, o al menos, menos información que la que esperan los docentes en general, las psicólogas también lo admiten, se justifican en la falta de tiempo y en la necesidad de reservar el derecho a la privacidad, pero algunas consideran que parte de su aprendizaje en el rol fue el de que tenían que socializar más la información obtenida y difundir el tipo de intervenciones que habían realizado para evitar la sensación de que los psicólogos «no hacen nada»

Entrevistador: —¿Es uno de los reclamos que hacen los docentes?

Entrevistada: —Sí, sí. Y a veces no sé qué esperan, creo que es mucha expectativa, porque uno devuelve, quizá no se dé cuenta que en ese momento uno está devolviendo, o esperan que le tengas que devolver una cosa, no sé, muy gruesa, muy... Y cuidado, a mí me cuesta mucho también devolver, eso lo tengo que reconocer; alguna mala experiencia he tenido.

Entrevistador: —Devolvés algo y qué, ¿después?

Entrevistada: —Y van y se lo dicen al chico, además [...] Siento que lo tengo que cuidar también al chico, ¿no? Entonces, me cuido bastante de lo que devuelvo y lo que no devuelvo. Además, me parece que hay datos que no son del todo relevantes para el docente, no aportan.

Entrevistador: —¿Qué quiere saber el docente?

Entrevistada: —Todo quiere saber, pero no sé qué le aporta todo. (Rufina Psiced)

V.4.8. Rigidez vs. flexibilidad

Las psicólogas percibían que gran parte de las dificultades que encontraban para su trabajo en los centros era la rigidez de estas instituciones, todavía pertenecientes a un régimen disciplinario. La rigidez en los horarios, la división artificial en asignaturas, generaba dificultades para organizar cualquier actividad no rutinaria como jornadas lúdicas o de integración, creaba trabas en la posibilidad de visitar las clases o realizar talleres, obstaculizaban los planteos de flexibilidad en la currícula para algunos alumnos. El liceo es una máquina difícil de modificar.

Las psicólogas estaban formadas para atender la subjetividad, para entender la singularidad de las personas, para trabajar aceptando la heterogeneidad, la diversidad y para esto necesitan marcos flexibles. Sin embargo, los docentes se preparan para enseñar en grupos a los que buscan homogeneizar, igualar en sus rendimientos, enseñar republicánamente a todos los mismo, y someterlos a reglas uniformes de comportamiento que tienen que ser válidas para todos por igual, por lo que tienden a defender los marcos rígidos ya institucionalizados (Martucelli, 2007).

Cualquier innovación propuesta por los psicólogos debe enfrentarse a esa rigidez institucional, al conservadurismo desconfiado de directores y docentes, y debe pasar por numerosas negociaciones, filtros, marchas y contramarchas, por lo que no es cualquier profesional el que puede adaptarse al trabajo en este tipo de instituciones muy estructuradas y regladas.

Entrevistada: —Antes, capaz que vos venías con otras expectativas de hacer otras cosas y te encontraste con barreras súper rígidas de una institución y que no cualquiera, no cualquiera trabaja en instituciones educativas, no cualquier psicólogo trabaja en una institución educativa, no cualquier trabajador social trabaja en una institución educativa, porque son estructuras muy rígidas y hay gente que te dice: «esto no es para mí». Las educadoras sociales te dicen: «por Dios, ¿qué es esto?». No es fácil trabajar en una institución, digo... Pero «por Dios, ¿qué es esto?», ¿por qué? Claro, porque ellas (las educadoras sociales) no pueden trabajar con algo

tan rígido, que el recreo sea tan así, todo tan rígido con sus horas, con tantas horas, con, digo, hay como una estructura, y si tenés tantas faltas, o si no sé, hasta el carné. Yo qué sé, estamos haciendo una adecuación y traés el carné de las otras materias todas con 1, no seas malo, ¿cómo vas a ponerle, si tiene una adecuación?, dale un carné con las materias que tenés, no con todas las otras que no va. [...] ¡Ah!, pero tenemos que dar ese carné, porque si no, no... Entonces, esas son las cosas que, bueno, ¿y si generamos otro carné y ese lo guardamos y le damos este, qué te parece? Entonces, ese trabajo es el que a veces desgasta [...] Pero, bueno, con esta estructura tan rígida del liceo es impensable, todo el mundo al liceo. Yo te diría que se compraron el año pasado juegos, digo bueno, podemos ponerlos en los pasillos ahí, al mes, ya estaban todos guardados, encerrados y bajo llave, ¿viste? ¿Qué pasó? No, que los chiquilines se quedan afuera, que esto es un lío, que no sé qué [...] Y si vos llegás a generar algún mal clima con la gente, ahí sí no lográs nada. Tenés que escuchar y sí, ser flexible y capaz que dejar un tiempo que los juegos estén guardados y después, volverlos a retomar otra vez y... Pero bueno. No es fácil, pero es lindo, por lo menos, uno no se aburre. (Sol Psicend)

V.4.9. Sobrecarga del rol: «mucho para uno solo»

Todas las psicólogas entrevistadas, tanto de liceos de contexto favorable, como desfavorable, tanto de liceos deseados o no deseados, cumplían con la misma carga horaria semanal, se les pagaba por 30 horas reloj pero por un acuerdo que indirectamente le permitía mejorar su remuneración, debían cumplir sólo con 27 horas y media de trabajo. La reducción horaria con el mismo salario también fue el método en la Provincia de Buenos Aires para intentar profesionalizar a los psicólogos de los centros aunque en el país vecino la reducción horaria fue mucho más radical, llegando a las 12 horas semanales según Bayeto (2015). También todas las psicólogas entrevistadas se consideraban desbordadas por la multiplicidad de funciones y tareas que debían asumir y a ninguna le daba el tiempo para hacer las tareas que consideraba importantes por atender las situaciones urgentes. Incluso las que trabajaban más en equipo con otros actores de la institución, también se sentían solas y que su trabajo era «mucho para uno sólo».

Entrevistada: —Sí, sí. Gran parte del tiempo son entrevistas personales con los estudiantes. R: Sí, porque que pasa la demanda viene generalmente desde ese lugar, me parece que también hay que situarnos, una cosa es lo que a mí me gustaría hacer como psicóloga, y otra cosa es lo que yo hago porque es la demanda que recibo, y bueno dentro de esa demanda uno sí tiene determinado perfil y lo aborda desde determinado lugar, pero en un contexto como este donde hay 800 alumnos, para una sola psicóloga, la demanda es bastante desbordante por momentos ¿no? (Rufina Psiced)

Entrevistada: —Uno se plantea objetivos, capaz que mucho no los llegás a cumplir como te gustaría cumplirlo, porque, tenés la mañana, la tarde, y a veces, situaciones de la noche, es casi imposible, es decir, podás tratar algunos temas, pero no la gran mayoría. Es decir, hacer algún seguimiento de algo, pero es como demasiado a tratar porque, si fuéramos dos psicólogos y dos trabajadores sociales... (Sol Psicend)

Entrevistada: —Hay veces que la realidad a mí me supera, y, sinceramente, a veces me siento que estoy no sé, un mes trabajando, dos meses empantanada en situaciones personales de los gurises, a veces me pasa. Y de repente, ah, puedo salir y sigo, con lo que de repente había enganchado. No sé, un proyecto de..., trabajar en algún grupo o, poder plantear los talleres de padres, que a veces me quedan rengos o a veces me quedan por hacer, hago para un turno pero no hago para el otro, porque surge otra cosa. Porque a todo esto a veces tenés otras cosas que hacer, u otras cosas que cumplir, o que te llaman, tenés reuniones con el DIE o tenés reuniones de zona. (Gabriela Psiped)

Los otros estamentos entrevistados, directores y POP, coincidían en la sobrecarga de tareas y en que las horas de trabajo no eran suficientes para completar todo lo que se pretendía de los psicólogos. La enorme cantidad de emergentes que exigían una inmediata respuesta, y las entrevistas individuales eran la causa principal de esa saturación de trabajo.

Entrevistado: —A veces, desde el docente se le exige al psicólogo que haga clínica con alumnos, con 20 o 30, y en realidad el psicólogo tiene veinte horas semanales. Imposible, imposible, aunque en principio me parece que la tarea es otra, aunque tuviera 40 horas semanales, lo ideal sería que hubiese uno por turno, si es que hay los recursos humanos adecuados, suficientes, como para cubrir esa demanda, sino es absolutamente declarativo, es frustrante, para el trabajador psicólogo como es frustrante para el grupo. (Mate Dircond)

Algunas profesionales buscaban poner freno a las demandas continuas, y decir que no a varios pedidos, pero muchas veces eso resultaba difícil de sostener.

Entrevistada: —La debilidad es que como es tan comprometida, a veces no sabe decir no y siempre está como muy disponible y hay cosas que tiene que abordar o quiere abordar y no puede hacerlo, porque siempre está, la solicitan y está para todo. Entonces, es como pasó tal cosa, vamos a llamar a la psicóloga, pasó tal otra, la psicóloga; la psicóloga y ella está siempre como apagando incendios. (Flor Popcond)

V.4.10. Inestabilidad e incompletud de los equipos: de los equipos multidisciplinarios a los equipos educativos

En casi todos los liceos estudiados se encontraban equipos de trabajo incompletos como se observa en el Cuadro 7. Estos equipos se han mantenido con continuas altas y bajas a lo largo de los años. El único elemento estable de los equipos es la figura de la psicóloga, que se mantiene como constante a lo largo de los años, firmemente establecida en los centros.

El liceo Peral era el único que presentaba un equipo completo, aunque era uno de los que tenía más conflictividad y dificultades para el trabajo en equipo.

Cuadro 7. Conformación de los equipos en los liceos estudiados

Liceos	Conformación del equipo en el 2016
Liceo Paraíso Costa Deseado	Psicóloga, POP, profesora referente en sexualidad.
Liceo Fresno Costa No deseado	Psicóloga y POP.
Liceo Peral Centro Deseado	Psicóloga, trabajadora social, POP, profesora referente en sexualidad.
Liceo Palmera Centro No deseado	Psicóloga, POP, estudiantes de educación social (2), profesora referente en sexualidad.
Liceo Jacarandá Periferia Deseado	Psicóloga, POP, estudiante en educación social.
Liceo Plátano Periferia No deseado	Psicólogas (2), POP, psicopedagoga.

Los POP llegaron a establecerse en masa en el mismo año en que se realizó el trabajo de campo (en el 2017). Otros miembros de los equipos aparecían o desaparecían año a año en cada centro. Los profesores referentes en educación sexual, los educadores sociales o estudiantes de educación social eran de presencia variable e inestable. Los trabajadores sociales se podrán considerar en proceso de extinción en Secundaria, solo en el liceo Peral, de los seis estudiados, se contaba con una trabajadora social.

No parece detectarse ningún criterio racional en la presencia o ausencia de determinados recursos humanos, según las características o necesidades de los liceos, la aparición de estos recursos es aparentemente aleatoria, la única trabajadora social se encontraba en un

liceo céntrico, en una zona socioeconómica media, con una relativamente baja cantidad de alumnos extraedad, repetidores y en riesgo de desafiliación. Los liceos de la periferia con mayores índices de repetición, desafiliación y alumnos extraedad, que atendían una población más afectada por la pobreza y la marginación no contaban con ese tipo de profesionales.

Los equipos multidisciplinarios que empezaron a conformarse formalmente en los liceos, hacia mediados y fines de los noventa, fueron transformándose paulatinamente en los ahora llamados equipos educativos.

Durante un corto período entorno a los años 2008 y 2012 el Proyecto Impulso a la Universalización de la Enseñanza Secundaria (PIU) llegó a duplicar los equipos multidisciplinarios en algunos centros, ya que si en el centro educativo ya tenían un equipo, se agregaba el equipo del PIU con sus psicólogas, trabajadores sociales y educadoras sociales. Pero este auge duró poco.

Muchos de estos cargos no fueron renovados, y las constantes vacantes que se generaron no fueron cubiertas, en especial la de los trabajadores sociales, que prácticamente fueron desapareciendo de los liceos. En varias ocasiones el equipo quedaba conformado por una sola persona como había observado Prieto (2015).

Entrevistada: —Pasa que claro, como todo, siempre queda como bueno, la idea era el trabajador social, el psicólogo, los profesores, pero, como siempre, el equipo está formado por uno solo. Ahora, este año, porque están las educadoras sociales, digo, está la referente sexual, digo, este año como que bueno, faltaría el trabajador social. Pero cuando yo vine acá al liceo, éramos, a este liceo, porque estaban los equipos PIU, entonces, había dos psicólogos, dos trabajadores sociales, aquello era... Y después, se terminó el PIU y quedé sola. (Sol Psicend)

Todos los entrevistados planteaban la necesidad de que la figura del trabajador social se recuperara en los equipos de los liceos y explicaban su desaparición por la escasa remuneración que reciben estos profesionales en Secundaria, comparada con la que reciben en otros organismos del Estado, donde son muy demandados. La percepción general era que los trabajadores sociales tienen una desocupación cercana a cero, lo que no pasa con los psicólogos que al ser tan abundantes en el mercado aceptan remuneraciones más bajas.

Entrevistador: —¿Y se puede reemplazar un equipo multidisciplinario por un equipo educativo de estos que se proponen ahora?

Entrevistada: —Yo te diré que no he tenido la posibilidad de trabajar en lo que eran los equipos interdisciplinarios, porque siempre faltaba algún integrante. O sea, acá, concretamente, lo que eran los trabajadores sociales hubo creo que dos años y después no, no, los equipos..., me parece que es diferente, es diferente, es necesario un trabajador social en la institución porque a nosotros concretamente, hay situaciones que sentís que bueno, que estaría bueno tener a alguien con esta cabeza para poder abordar esta situación, y terminás buscando o apoyos en el centro comunal, que está la trabajadora o buscando algún tipo de institución donde sabés que pueden darte una mano ahí. Pero tendrían que estar en la institución. (AldiPsicond)

A partir de la instalación del DIE en el 2015 se comienza a hablar de la conformación de equipos educativos en vez del término equipos multidisciplinarios, el cambio en la nominación obedece, aparentemente, a la pretensión de incorporar a los docentes en esos equipos y en recentrar la tarea de los equipos en la realización de adecuaciones curriculares y en la protección de las trayectorias educativas.

Los equipos educativos deben ser coordinados por la figura del subdirector y son de conformación flexible, según la tarea que encaran en cada momento, no necesariamente cuentan con psicólogos o trabajadores sociales, ya que los liceos que no los tuvieran deberían arreglarse de todas formas para conformarlos con los recursos humanos que tuvieran a mano, tutores, adscriptos, profesores comprometidos.

Para varios entrevistados el cambio en la denominación de los equipos podía quedarse solo en las palabras y no en un cambio productivo, especialmente si implicaba la prescindencia de los técnicos por motivos de ajuste presupuestal. Además, la movilidad continua dentro de estos nuevos equipos, podría ser vista como la reafirmación y aceptación de la inestabilidad que ya se venía observando.

Entrevistador: —No viste que ahora hay como una tendencia a cambiar los equipos multidisciplinarios o ya no llamarles así ¿no?, y remplazarlos por los equipos socioeducativos, o equipos educativos. ¿Tenés alguna opinión sobre eso? ¿Has visto ese cambio?

Entrevistado: —O sea, yo soy un poco escéptico, con respecto a los términos, porque en Secundaria, pasa mucho, que traen... secundaria y en la educación nuestra ¿no?, a veces de la mano de, de, ¿cómo decirte?, de propuestas generadas políticamente, se generan términos y vocabularios, que no hacen a la cuestión, porque lo importante es que contenidos tienen esos términos, ¿no? o por ejemplo: hoy, hace un tiempo se ha puesto de moda la palabra «territorio», «trabajamos en el territorio». Bueno o sea, y no... ¿en qué consiste?, ¿qué cosa hay de diferente a como se trabajaba antes? ¿Verdad? Y no sé, el hecho de cambiar las palabras por sí mismo, de que, no, no, no agrega nada, el asunto es qué diferencia hay entre el equipo multidisciplinario y equipo socioeducativo ¿ta? [...] Sí no lo sé. A mí me parece que, la

visión del trabajo social, y es una cosa irreversible, la especialización también, independientemente a la integración en equipos, ¿no? Yo comparto la necesidad de trabajos en equipo, y la buena comunicación, la integración de equipos. Pero digo, el hecho de que, de reformular, y bueno, quitarle este, protagonismo, llamémosle, a los técnicos, a los especialistas, no me parece buena cosa, ¿no? (Martín Dirped)

Entrevistador: —Intuitivamente, para vos, ¿por qué es ese cambio entre equipo educativo y equipo multidisciplinario?

Entrevistada: —Yo qué sé, intuitivamente no te sé decir, yo creo que hay mucho descontento de los actores de las instituciones y de las autoridades y no hay los resultados que estamos esperando de la educación. Entonces, hay que ir cambiando todo el tiempo, bueno, vamos a empezar a cambiar cosas, vamos a sacar esto, vamos a poner esto, vamos a cambiarle el nombre, vamos a recortar por allá, vamos a sacar a los educadores sexuales, vamos a sacar ECA, vamos a cambiar el equipo por equipo educativo, para mí no saben qué quieren hacer y empiezan a manotear cosas, a cambiar gente de lugar, a cambiarle el nombre a las cosas, pero no sé, para mí falta como una brújula, ¿entendés?, un proyecto bien definido de qué quieren y no lo tienen y cambian pequeñas cosas. O creen que ahorran cambiando pequeñas cosas o que una redistribución de roles, de cosas, va a generar grandes cambios que no sé si lo van a ver. [...] Para mí obvio que hay que trabajar en equipo, no importa cómo se llame el equipo, ¿entendés?, lo que importa es que el equipo funcione, el equipo puede tener 500 nombres o más o menos integrantes y funcionar mal o funcionar bien, porque en realidad, lo que importa es la dinámica entre las personas que conforman ese equipo, y sus vínculos y los proyectos que quieren llevar adelante, y no cómo se llame. Pero bueno, capaz que hay un fundamento lingüístico en el cambio que yo desconozco. (Flor Popcond)

Entrevistada: —No creo en los equipos que entran y salen tan flexibles. Está bárbaro que se amplíen, lo que es el socioeducativo que incluya al POP, o a la, o a otra, otras siglas de estas que hay. Pero que sea alguien fijo, no eso de que, hoy es el adscrito de la tarde, mañana van de la mañana, pasado es el tutor ¿Me explico? Tiene que estar como más consolidado un equipo socioeducativo. (Gabriela Psiped)

V.4.11. Satisfacción vs. insatisfacción en el rol

En general, los directores se manifestaban satisfechos con el rol de sus psicólogas. La única claramente desconforme era la directora del liceo Peral que observaba una actitud de encierro, que hubiera preferido una psicóloga que circulara más por la institución y que fuera una referente visible para los estudiantes. El director del liceo Fresno tenía una visión más crítica en general sobre el rol de los psicólogos, a los que preferiría como «psicopedagogos» o «analistas organizacionales», pero valoraba positivamente el trabajo de la psicóloga con

que contaba. Los otros cuatro directores se mostraban altamente satisfechos con las psicólogas en sí y con el rol que desempeñaban en la institución, no veían la necesidad de cambios en el rol y en todo caso consideraban que lo que había que hacer era darles más tiempo, más horas de trabajo u que otro colega trabajara con ellas.

Entrevistador: —¿Y qué debería cambiarse en el rol del psicólogo?

Entrevistado: —O sea, yo no, no, no vislumbro que haya que cambiar nada, ¿no? Me parece que la propuesta, hoy por hoy, está bien hecha. Digo, siempre se trata tener una función de orientación, de asesoramiento, de atención a la familia, y orientación al cuerpo docente, ¿no? No es una cuestión que haga intervención terapéutica, así que me parece que hoy por hoy está, está bien planteado. (Martín Dirped)

Entrevistador: —¿Hay algo que vos dirías que tiene que cambiar en el rol del psicólogo, tal como está hecho hasta ahora?

Entrevistada: —No, yo creo que lo que habría que cambiar más tiempo, para darle más tiempo, yo creo que trabajan muy bien. En eso, sinceramente, te digo, por lo menos, las dos muchachas que están acá, trabajan excelente, mejor no podría ser, sinceramente. (Maggi Dirpend)

La visión de los POP fue muy similar a la de los directores, la casi totalidad se mostraban muy conformes con las psicólogos y trabajaban bien en equipo con ellas, aunque en general tenían una visión más crítica acerca del peso de los emergentes y los casos individuales en el conjunto de las tareas de los psicólogos.

Entrevistada: —No, yo creo que con las personas que trabajo, yo creo que desempeñan el rol que necesitamos. Es alguien que asesora, es alguien que interviene, es alguien que acompaña, yo creo que es, lo que hacen, es lo que necesitamos. (Chispita Popcend)

Dentro de las psicólogas, la mitad (Sol, Gabriela, Alegría) se sentían cómodas en la institución, disfrutaban de su trabajo y se manifestaban satisfechas con su rol. La posibilidad de hacer equipo con otros actores del centro era uno de los factores que explicaban esa satisfacción. Sin embargo, estas psicólogas, igualmente, advertían que también debían lidiar con la frustración de no ver resultados inmediatos y con un desgaste emocional permanente. La sobrecarga del rol, el escaso tiempo para todo lo que tienen que realizar, la baja remuneración en relación al esfuerzo requerido, y el poco reconocimiento profesional que sentían al ser consideradas por el sistema como funcionarias dentro de un escalafón «administrativo», fueron algunas de las quejas que aparecieron en las psicólogas más satisfechas.

Entrevistador: —¿Pero, en general, te sentís satisfecha con tu tarea?

Entrevistada: —Sí, yo estoy recómoda en el liceo y contenta y me gusta lo que hago, la verdad que, a pesar de que es un liceo bastante complejo, sí, sí, no me quejo. [...]

Entrevistador: —¿Algo más que quieras decir, alguna otra cosa que te hayas quedado con ganas de decir?

Entrevistada: —No. No, que es linda la función, pero... el sueldo podría ser mejor, pero bueno, es Secundaria. Ya está, de esto no te vas a volver rico, pero bueno, está. (Sol Psicend)

Entrevistada: —Aparte que me encanta lo que hago, por otro lado también. Pero, sí, en mi caso trabajo más en la mañana que en la tarde, pero la tarde también la trato de cubrir en el rato que estoy. Por eso te digo, lo veo, por un lado lindo, precioso, porque trabajo muy bien con los compañeros, el liceo es lindo, los chiquilines son, divinos, pero es escaso el tiempo, por lo menos para uno solo [...]

Como todo, es un trabajo desgastante, a veces frustrante porque a veces no ves en seguida, este, los resultados de lo que uno trabaja con los gurises. A veces pasan años, para poder ver algo, algún movimiento en la familia algún, movimiento en el chiquilín, entonces obviamente. Pero lo que tenemos es mucho compañerismo acá, entonces esa catarsis a veces la hacemos acá adentro, con este equipo que tenemos tan sólido porque yo trabajo muy mano a mano acá con, tenemos equipo de adscriptos, tanto en la mañana como en la tarde es bastante estable, el noventa por ciento es estable de hace muchos años entonces es, somos ya amigos, entonces tenemos como esa contención entre nosotros también. No es lo mismo, pero ayuda, no trabajo sola, más allá de que mi función es sola, yo trabajo mucho con.... (Gabriela Psiped)

Las otras tres psicólogas (Aldi, Rufina y María), una de un liceo de la costa no deseado, otra de un liceo céntrico deseado y la última de un liceo de la periferia no deseado, se mostraban, mayormente, insatisfechas en el trabajo y estaban pensando en abandonar el rol, las últimas dos, además, se sentían incómodas en la institución. En general se veían desbordadas por las demandas que no lograban reconducir y por la imposibilidad de tener o respetar una planificación. Rufina y María también se veían superadas por la conflictividad entre los adultos de los centros.

Entrevistador: —¿Y es necesario el rol este, entonces, del psicólogo, estás satisfecha con ese rol, con tu tarea?

Entrevistada:—¿Sí, estoy satisfecha? No, no. Porque, de hecho, por algo me estoy cuestionando esto de seguir trabajando en esto, ¿no?, y no es de ahora. Pero siento como que, que no logro concretar las expectativas que tengo, siento como que bueno, que muchas veces me pasa a los principios de año, vengo con todas las ganas y ¡ay!, vamos a hacer tal cosa y vamos a [...] en esto. Y a veces, en esto tan difícil de lograr trabajar con alguien, que lo he

logrado con mi compañera, puntualmente, este año (la POP), pero es muy difícil a veces cómo decir bueno, vamos a tratar de seguir potenciando esto positivo, de seguir trabajando desde este lugar. Siento como que siempre hay cosas que quedan ahí, en el debe. (Aldi Psicond)

Entrevistador: —¿Y acá sí estás trabajando como psicóloga?

Entrevistada: —Sí, sí, estoy trabajando como psicóloga.

Entrevistador: —Pero a ver, eso no sale en la grabación, pero pusiste cara como que no.

Entrevistada: —Y de a ratos. Yo estoy pensando en irme de acá, me parece que eso está bueno como plantearlo desde el principio, estoy buscando otros trabajos, me quiero ir.

Entrevistador: —Pero también sentís como que en un liceo no se puede trabajar como psicóloga.

Entrevistada: —Yo creo que se puede, el problema es que no se piensa, nadie está pensando, lo importante es atender lo que sucede y no importa si lo atiende yo, si lo atiende el que está al lado, no hay como una planificación del trabajo, no hay nadie externo que pueda venir a observar lo qué pasa y decir esto por acá, o, no hay equipos, por más que se nombran, o sea, en realidad, no saben ni qué nombre ponerle. (María Psipend)

Entrevistada: —Sí, te frustra el hecho de que no lográs, a veces, estar de acuerdo en la forma de trabajar con la gente, en la conflictivas, los conflictos que se dan institucionalmente, constantemente, eso es lo que me tiene más aburrada: eso, que se armen subgrupos, están los de biblioteca, los del equipo de dirección, los de administración, los de, yo no sé, eso me molesta bastante y me cansa, me angustia, me... La gente se juzga con tanta facilidad, constantemente, que eso me pone mal. (Rufina Psiced)

V.5. Saberes y competencias, necesarios y valorados: una costosa construcción en la práctica

Como se desarrolló en el apartado II, «marco teórico», los conceptos de saber y de competencias son conceptos en disputa ideológica, confusos y polisémicos. En general, lo que se buscó es que los entrevistados de los distintos estamentos manifestaran qué tipo de cosas tienen que saber hacer los psicólogos en los liceos, cuáles eran los conocimientos, saberes, habilidades o virtudes que debían tener o movilizar, para desempeñarse en forma correcta en el ejercicio de su rol profesional, durante la práctica cotidiana y, por tanto, deberían estar en la formación de los psicólogos que pretendan trabajar en los liceos.

Es por esto que se realizaron las preguntas de la forma más abierta posible, sin entrar en definir qué era un saber o una competencia, planteándolos como términos intercambiables y

dejando al entrevistado tomar el concepto y la acepción que más le gustara. Sin embargo en algún caso fue difícil evitar las confusiones, especialmente con la palabra competencia, que además en algún centro, puede ser sinónimo de directivas del Banco Mundial o de imposiciones del capitalismo, para bajar la calidad de los contenidos enseñados y mercantilizar la educación pública.

Entrevistador: —Y, si tuvieras que hacer, tipo una competencia profesional o alguna cosa que tuviera que ser competente el psicólogo, para poder trabajar en un liceo, ¿qué dirías?

Entrevistada: —No, no creo, no tiene competencia, no compite con nadie.

Entrevistador: —No, pero no en el sentido de competencia de competir, si no en el sentido de viste que, o de la, del saber, del poder movilizar un saber ¿No? Del poder aplicar un saber, que cosa, competente para hacer tal cosa. (Belén Poppend)

Entrevistador: —¿Y qué te parece que debería saber un psicólogo como para trabajar en un liceo?, hablando de saberes o de competencias, aunque que la palabra competencias tiene todo su problema.

Entrevistada: —Acá está prohibida, es mala palabra. (Maggi Dirpend)

A pesar de estas dificultades los tres estamentos entrevistados coincidieron en cuáles eran los conocimientos, saberes, competencias, habilidades, capacidades o virtudes, más necesarias y valoradas para el ejercicio del rol profesional de los psicólogos en los liceos. Se destacaron, ampliamente, elementos relacionados con el conocimiento y el manejo de las instituciones educativas y el respeto a su idiosincrasia, los conocimientos y más que nada el gusto por el trabajo con los adolescentes y un amplio conjunto de competencias profesionales generales o habilidades blandas.

Tabla 6. Los saberes competencias y habilidades valorados de las psicólogas

Saberes, competencias y habilidades valoradas de los psicólogos	Frecuencia
Conocer el funcionamiento de la institución, que sepa dónde está.	14
Práctica o pasantía.	9
Buena comunicación.	8
Manejo del desgaste emocional.	8
Adolescencia.	7
Dificultades de aprendizaje.	7
Lo comunitario, las redes.	7

Psicología institucional.	7
Psicología social.	7
Trabajo en equipo.	7
Empatía, compañerismo.	7
La formación clínica da seguridad.	6
Conocimientos pedagógicos.	5
Emprendedora.	4
Flexibilidad.	4
Trabaja mucho con familias y docentes.	4
Capacidad para trabajar en equipo.	3
Involucramiento.	3
Mediación.	3
Psicóloga fuerte y con iniciativa: «polenta».	3

VI.5.1. «Saber dónde se está»: necesidad de una formación específica y una práctica profesionalizante

Los saberes y competencias que más aparecieron fueron las relacionadas con el conocimiento del tipo de institución en la que se está, la familiaridad con el funcionamiento de los centros educativos y su idiosincrasia. Lo que la mayoría de los entrevistados plantea, debería adquirirse mediante prácticas o pasantías en instituciones educativas, ya que el trabajo en estas debía de diferenciarse mucho de la formación clínica, y los liceos son muy distintos de los consultorios. También, en todos los estamentos se nombró la necesidad de una formación específica sobre los adolescentes, pero más que nada la disposición para trabajar con ellos.

Entrevistado: —Por un lado me parece que deberían fortalecer el estudio de psicología del adolescente, fortalecer ese aspecto, pedagogía y hacer práctica en un liceo, ¿para qué?, para conocer más la realidad, para conocer distintas realidades. (Mate Dircond)

Entrevistada:—Y, obviamente, pobres psicólogos, también tienen que conocer un poquito el sistema... (Maggi Dirpend)

Entrevistada: —Sí, sí, sí. Que sepa dónde está, porque, digo, es diferente un psicólogo que está en su casa o en un consultorio, que el que se inserta dentro de un liceo. Las dinámicas son totalmente distintas. (Santa Rita Dircond)

Las psicólogas en particular se sentían con los saberes y competencias necesarias para desempeñar su rol profesional, aunque varias reconocían sus carencias en temas que sentían que necesitaban dominar como el de las dificultades de aprendizaje.

Las psicólogas identificaron a los saberes de la psicología social y comunitaria adquiridos en Facultad como relevantes a la hora de movilizarlos en la práctica, pero la mayoría encontraba su mayor respaldo en la seguridad que le daba su formación y práctica clínica a la hora de llevar adelante las entrevistas y vincularse con los estudiantes y sus familias. Sin embargo, en general insistían en la necesidad del conocimiento de la institución, de las redes zonales y de competencias generales o habilidades blandas, más que en contenidos teóricos o posibles materias de un posgrado en psicología educacional, por lo que la propuesta de un tipo de formación en la práctica por medio de pasantías fue la principal recomendación que surgió de las profesionales entrevistadas.

Entrevistador: —¿Y qué debería saber un psicólogo para trabajar en un liceo, qué debería enseñar?, ¿ponele que hubiera un posgrado para trabajar en el liceo, ¿qué materias tendría que tener, o qué cosas sí o sí tendría que, o competencias que desarrollar o saberes que tendría que tener?

Entrevistada: —Primero, entender la institución en la que estás. Porque hay mucho de lo que pasa que tiene que ver con la institución, con la institución formal como una institución jerárquica, que tiene como una organización de los recursos humanos X, que es vertical. Primero, entender eso. Y poder como reflexionar sobre eso. (María Psipend)

VI.5.2. Lo valorado en las psicólogas.

La importancia de las competencias blandas

En la Tabla 6 llama la atención la escasez de referencias a contenidos específicos y el gran peso de las competencias más generales o habilidades blandas, como la capacidad de trabajar en equipo, la capacidad de comunicarse adecuadamente, de negociar, de mediar, la empatía con los compañeros, el compañerismo, la flexibilidad o adaptabilidad, el manejo del desgaste emocional, la iniciativa, la asertividad, el compromiso, la disponibilidad y la capacidad de escucha. Estas competencias blandas aparecían constantemente cuando directores y POP valoraban el trabajo de las psicólogas o cuando expresaban qué era lo que esperaban de ellas, y, también son permanentemente evocadas por las psicólogas como lo que necesitan para sostener su tarea diaria.

Entrevistada: —Ojo, acá se remangan, la psicóloga y la asistente social han llevado gurises a puerta del SMI, a puerta de... Yeso es un poco lo que yo viví acá y no puedo generalizarlo, a veces esa... (Artemisa Popced)

Entrevistador: —¿Acompaña, interviene, asesora a quiénes?

Entrevistada: —¡Ah!, bueno, yo creo que interviene, lo hace en diferentes niveles, lo hace con el estudiante, lo hace con las familias, lo hace con los docentes, lo hace con la dirección, ya te digo, las experiencias que tengo buenas noto eso, que interviene en todo nivel, no se encasilla, no, yo tengo que atender al estudiante, o tengo que esperar, no, no, es alguien que va a la adscripción, es alguien que se pone a disposición, es alguien que dice yo llamo. Yo las veo así, muy dinámicas. (Chispita Popcend)

Entrevistador: —Si tuvieras que decir una competencia de un psicólogo para poder trabajar en un liceo, ¿cuál sería esa competencia que tendría que desarrollar?

Entrevistada: —La flexibilidad, la elasticidad. La escucha, el mediar, y bueno, y el frustrarse muchas veces que bueno, por el lado que vos querés ir, no vas a poder porque estás trabajando en una institución y hay varios actores, que vas a tener que ver cómo, pensando en el objetivo, que es el estudiante y el gurí, cómo hacés para, o la familia [...]Yo he visto gente que ha venido acá y se ha peleado mucho. Porque capaz que, yo qué sé, capaz que uno naturaliza demasiado las cosas y el funcionamiento desde lo institucional y no es lo adecuado ni lo correcto ni nada, pero yo creo que tenés que saber muy bien cómo es una institución educativa y que es rígida y que los movimientos se van a ir haciendo pero muy lentamente, muy lentamente y que tenés que hacer un trabajo de hormiga, pero..., y tener mucha capacidad para la frustración, porque vos vas a ir con un planteo y te van a decir: «estás soñando, Sol, estás soñando con esto, pero ni lo sueñes».(Sol Psicend)

Los directores y POP valoran en las psicólogas el dinamismo y el embestir con los problemas. Las quieren adaptables, flexibles, multiuso, dispuestas a hacer lo que se supondría que no tienen que hacer en función del bien de la comunidad, o sea heroicas.

Entrevistada: —Me parece que todos, más allá de lo puntual que pueda tener el llamado y decir bueno, se espera que, uno tiende y se adapta al contexto en el que le toca trabajar, que eso es muy importante. Yo sé que eso a veces molesta a todos, hay determinadas acciones que nos molestan, que uno dice no, yo no postulé para andar entregando meriendas, lo digo yo. Entonces, capaz que el psicólogo dice no, yo me postulé y quiero trabajar desde otro lugar, pero adaptarse está bueno y ser útil está bueno. Entonces, dentro de su rol, creo que tiene que adaptarse a lo que cada institución necesita, que no debe ser la misma demanda en las instituciones. Entonces, me parece que uno tiene que tener esa cabeza, o debería tener esa cabeza. (Chispita Porcend)

Cuando las características personales de la psicóloga coinciden con este tipo de expectativa, la psicóloga podrá sentirse valorada y querida por el equipo docente y de dirección como es el caso del liceo Palmera.

Entrevistador: —¿Vos considerás que tu rol está claro?

Entrevistada: —Y yo creo que mi rol, claro, el otro día hablábamos eso con la educadora, claro, pasa que se desdibuja mucho. Es decir, no sé si es el rol de psicólogo el que estoy cumpliendo acá, es el rol que a veces necesita la institución, es decir, que capaz que tengo otra mirada desde lo psicológico y lo puedo pensar, puedo a veces darle otro significado a la actitud del chiquilín, porque conocés la situación de la familia, porque te vinculás con la familia, porque te vinculás con el centro juvenil o tenés otra mirada, otra escucha. Y yo creo que ahí sí está lo psicológico. Pero si vos me decís, la educadora me decía, ¿pero qué roles cumplís vos acá?, porque la verdad, que a veces siento que sos la trabajadora social, a veces siento que sos la psicóloga, a veces siento que sos la profesora. Digo, es como que, no es que, no me creo que tengo todas esas funciones, digo, no, para nada, pero claro, no es como, yo creo que está como puesto desde otra mirada que vos podés dar en el pensar juntos. (Sol Psicend)

Sin embargo, en los casos en que las características personales o el perfil profesional de la psicóloga se muestran contrarios a responder inmediatamente a estas expectativas y se trata de conservar un status y una función más estricta, ceñida al saber de la «psicología», surge el malestar con la comunidad educativa.

Entrevistada: —Es un lugar que, entonces, yo pienso que sí, pero es algo como que lo tengo que sostener yo, y poner el límite todo el tiempo, cuando te piden que vayas a acompañar la entrega de un microondas, y está todo bien, uno puede ir a acompañar eso, pero también hay algo en donde, bueno, yo estudié cinco años, tengo un saber, supuestamente, uno tiene un saber o intenta como trabajar desde un lugar, que también es bueno como preservarlo, cuidar, como, y bueno, y acá es como medio como que estás en la calle y, no es fácil [...] Yo creo que también tiene que ver con las personas, ¿eh?, hay gente que vamos para adelante y se mete y no importa. Yo creo que también tiene que ver como con mis características, que bueno, que yo soy como más tranquila, más como que espero, que me gustan las cosas como más ordenadas, los lugares más, no tener que ir a buscar y no sé qué, sino como las cosas que tienen como un lugar, no sé cómo explicarte. (María Psipend)

VI.5.3. La evolución del rol. «No toda lágrima era para mí»

El rol de las psicólogas no contó nunca con claras orientaciones, perfiles escritos, o formación específica, así que tuvo que construirse costosamente en el ensayo y error de la práctica cotidiana. La mayoría de las psicólogas entrevistadas salieron airoas y

enriquecidas de este doloroso proceso y fueron modificando sus prácticas, producto del aprendizaje que le dieron los años de experiencia.

En general se podría decir que el rol de las psicólogas fue pasando de más clínico a menos clínico y más «macro»; de más encerrado a más abierto, socializado y en equipo; del predominio de la respuesta inmediata a un mayor énfasis en la propuesta.

La mayoría de las psicólogas se propuso con mayor o menor grado de éxito ir dejando en lo posible las entrevistas individuales y trabajar más con los grupos o por medio de los docentes, en la búsqueda de no tener que ser siempre el primer adulto en intervenir frente a cualquier episodio. Por ejemplo, alguna psicóloga pudo pasar de atender con la cartera abajo del brazo a un chico que le mandaron porque estaba llorando en su primer día de trabajo a entender seis o siete años después que, «no toda lágrima era para mí» (Gabriela Psiped).

Entrevistador. —¿Y qué fue cambiando en ese proceso, qué dejaste de hacer y qué empezaste a hacer?

Entrevistada: —Yo fui dejando las entrevistas individuales, dentro de lo que puedo, porque tengo determinado margen y me muevo también en relación a determinadas situaciones que, bueno, que a veces, sí o sí las tenés que atender, a ver, hay emergentes que surgen y que uno los tiene que atender, no es que, ¡ah!, no lo tenía planificado, no estaba previsto. Más de una vez iba a hacer un taller a un grupo, tenía, viste, con todo lo que implica, hablar con el docente, generalmente, lo coordinamos con la adscripta, que la adscripta le habló al docente, que le pidió la hora, que sí va a estar, que no va a estar, toda esa cuestión, hablar con la adscripta, que de repente, surge otra situación y... Bueno, uno no se puede partir en dos, estar en los dos lugares. Pero sí, he tratado como de ir dejando esa cuestión más clínica.

Entrevistador. —Antes venías con una idea más desde la clínica y te fue cambiando.

Entrevistada: —En realidad, es lo que sentía que me pedían que hiciera, no sé si era que yo tenía como ese preconceito, no sé qué tanto era mío o qué tanto era de la institución, era como una cuestión ahí... Ahora me parece que trabajo más como orientando, ¡ah!, bueno, la adscripta habló con fulanito, ¿vos querés hablar? No, pero si ya hablaste vos, sí ya, podemos pensar juntos, pero no tengo por qué verlo yo, o sea, si ya estuviste vos toda la mañana charlando con fulanito, me parece que es como iatrogénico ir a hablar otra hora con la psicóloga. O sea, me parece que después, me parece que a veces esa comunicación o ese intercambio es mucho más enriquecedor para la institución, para la persona que estuvo en ese momento, para el estudiante mismo, que bueno, que no tiene que volver a pasar por otro adulto que va a hacer preguntas similares, parecidas, pero que va a movilizar una situación de la cual, obviamente, hay un padecimiento. (Alegría Psicod)

También surgió en las entrevistas el intento de trabajar más sistémicamente desde proyectos con grupos, con generaciones, con delegados, promoviendo la participación.

Entrevistada: —Y bueno mi rol hoy es, más trabajo, más de verdad desde lo macro, intento por lo menos, trabajar más desde lo macro, trabajar con los grupos, trabajar con proyectos, colaborar en proyectos de los chiquilines. Por ejemplo, salió una vez no sé, «mis residuos mis responsabilidades», un proyecto, ayudarlos a armar ese proyecto a algunos grupos interesados. (Gabriela Psiped)

Las psicólogas aprendieron a poner cierta estructura de demora en las respuestas y elegir sus batallas, fueron desarrollando habilidades para convertir los encargos en demandas atendibles.

Entrevistada: —Después vas construyendo eso, te vas como privando en algunas cosas porque, yo que sé, faltaba un hueco de algo, «¿podes ir a hablar con el grupo?» ¡Pará, no tengo nada proyectado! ¿Qué voy a ir a hablar? Después me di cuenta, pero eso el primer año, no sé, si había que barrer, lo hacía. (Gabriela Psiped)

Otros de los aprendizajes que se reiteran en las entrevistas es el de la necesidad de circular más por la institución, evitando el encierro, de devolver y comunicar mejor a los docentes, socializando lo que se hace en la medida de lo posible y cuidando no caer en la opacidad o ambigüedad, que usualmente exhiben los psicólogos clínicos.

Entrevistada: —Después, con los años te vas haciendo conocer, van visualizando lo que vos vas haciendo. Uno socializa también, que eso aprendía a hacerlo, a socializar, porque era un trabajo como tan solitario al principio. Aprendí a socializar, entonces en las reuniones de profesores vos podés contar un poco más. Yo entrego a los adscriptos, en todas las, unos informecitos, que se parecen a ese formato que tenés vos ahí, mínimos, fulanos, vistos ¿No? Fulano de tal derivado por tal cosa, y, que se observó, muy brevemente, reservando todo lo que es la parte de la confidencialidad, y eso lo expongo antes, les digo va a ser muy breve y el que quiera saber algo más nos vemos a solas, no va a tirar una situación en una reunión, y que se hizo. Entonces, eso a lo aprendí a hacer, haré, seis, siete años, no lo hacía al comienzo, está bueno porque ven [...]Entonces te quedan diez más sin saber qué pasó con aquel chiquilín que te dije hace un mes, y eso es un error mío, de no hacer visible. Entonces, eso también lo aprendí ¿Ta? De comentarlo, así, de esa manera, de buscar la manera de contar lo que estamos haciendo, de bajar más y estar más en la sala de profe, cosa que de repente al principio no hacía. Yo que sé, uno va aprendiendo. (Gabriela Psiped)

Sin embargo, en la evolución del rol también se observan retrocesos, marchas y contramarchas, a pesar de que la mayoría de las psicólogas ven una evolución desde una

mayor soledad en la tarea a un mayor acompañamiento y trabajo en equipo con otros actores, algunas psicólogas manifiestan haber retrocedido en ese aspecto en los últimos años por la incompletud de los Equipos y la intermitencia en su integración. También algunas psicólogas sienten que terminaron renunciado a varias aspiraciones iniciales como el realizar un trabajo más planificado y preventivo, o de intentar modificar o flexibilizar prácticas institucionalizadas.

Entrevistador: —¿Y qué fue a lo que fuiste renunciando de hacer, cuál era tu idea al principio de trabajar, en qué, y después esa expectativa que fuiste bajando? ¿Qué querías trabajar al principio?

Entrevistada: —Y, yo qué sé, yo pensé que iba a ser más fácil el trabajo, como hacer más seguimiento desde lo grupal, poder trabajar como más temáticas de sensibilización, viste esto de las drogas, y sensibilización de no sé qué, la violencia. Y yo qué sé, sentí que a veces, se podía trabajar, se podía todo, pero como que solo eso, no, es decir, tiene que haber otras propuestas, tienen que haber otros espacios en el liceo que se puedan hacer, pero esto de que no haya un espacio ni para lo lúdico, que haya que generarlo, es como, no, es imposible. (Sol Psicend)

VI. Consideraciones finales

En este apartado se procura responder a las preguntas de investigación de forma sintética, reconocer las limitaciones en el trabajo realizado y recomendar futuras líneas de investigación, para seguir profundizando en el tema. Por último se plantean sugerencias y reflexiones personales que emergen de los resultados de la investigación y que consideramos podrían ser un aporte a los distintos actores que construyen y reconstruyen, día a día, al sistema educativo.

VI.1. La incorporación de los psicólogos a los liceos públicos de ciclo básico

Los psicólogos, o mejor dicho, las psicólogas, se incorporaron de una manera improvisada a trabajar en los liceos públicos.

En Uruguay no se necesitan estudios de posgrado o maestrías para desempeñarse como psicólogo/a en un centro educativo, como sí se exige en Estados Unidos y en Europa. Las psicólogas entrevistadas en el momento en que se realizó la investigación no contaban con una formación específica en psicología educativa, en carácter de posgrado o maestría, sin embargo, todas habían realizado distintos cursos para complementar su formación de grado en la Universidad de la República.

El acceso al cargo de todas las psicólogas entrevistadas fue por concurso de oposición y méritos, lo que otorga garantías y transparencia a su proceso de incorporación. Sin embargo, estos concursos evaluaban la asimilación rápida de conocimientos teóricos, protocolos de actuación, leyes y reglamentos y no evaluaban características personales, competencias generales o blandas para el trabajo en equipo y la comunicación con docentes y adolescentes. Tampoco se solicitaron proyectos de trabajo o planificaciones. Estos concursos habilitaron a las psicólogas a elegir los centros educativos en orden relativo al puntaje obtenido. Esto llevó a que los centros más periféricos, con poblaciones más complejas y peor clima institucional, fueron tomados en general por los psicólogos que obtuvieron peores resultados, situación similar a la que ocurre con la elección de horas de los docentes.

Según el análisis y el rastreo documental realizado, las psicólogas no contaron, ni cuentan en el presente, con un perfil escrito que explicita su rol así como tampoco fueron informadas sobre los objetivos de su incorporación a los centros. Tampoco cuentan con regulaciones específicas, normativas ni garantías legales para desempeñar su labor. No recibieron orientaciones concretas ni fueron acompañadas, correctamente, en el inicio de sus tareas, las que empezaron a realizar, según las demandas de cada centro, o de cada director, a las que respondieron de manera instintiva. Si bien en algún momento existió un Proyecto Marco (Farías et al. 1998), que planteaba un perfil para el trabajo de los equipos multidisciplinares desde un modelo de intervención menos clínico, y más socioeducativo que el que se desarrolla hoy en la práctica, este no prosperó y fue abandonado sin evaluarse o reformularse. Todas las psicólogas mencionaron que al inicio sufrieron problemas de ambigüedad de rol ya que ni ellas mismas, ni su entorno, tenían claro cuáles eran sus funciones o prerrogativas (Ros Guasch, 2006, Schein, 1982).

Aún hoy, las psicólogas no cuentan con referencias teóricas claras que guíen sus intervenciones, ni de espacios sistemáticos en que pueden reflexionar o teorizar sobre sus prácticas profesionales. Ninguna de las psicólogas entrevistadas tenía tiempo de investigar o de publicar producciones académicas o de compartir sus experiencias con otros colegas. Las referencias teóricas que lograban nombrar las psicólogas eran vagas y, en general, no se referían a autores vinculados con el aprendizaje. La formación y el marco teórico de la clínica era el que les daba mayor seguridad para trabajar, acompañadas de algunas nociones de psicología social o comunitaria. Sin embargo, desbordadas por las urgencias de su práctica, las psicólogas entrevistadas difícilmente podrían convertirse en profesionales reflexivas (Schön, 1992, 1998).

En el momento en que se realizaron las entrevistas la mayoría de las psicólogas se sentían más acompañadas en su rol, especialmente por el DIE, pero todas consideraban que el acompañamiento era insuficiente, reclamaban espacios de supervisión o de covisión y no se sentían cuidadas en su posible desgaste emocional o profesional.

Otro elemento a tomar en cuenta es la deficiencia a la hora de evaluar el trabajo de las psicólogas, que las dejaba a merced exclusivamente de los directores y que estaba basada en el mismo formulario en que se evaluaba a los administrativos y al personal de limpieza del liceo, colaborando con la sensación de desvalorización del trabajo profesional.

Finalmente, una muestra más de la improvisación con la que se incorporó a las psicólogas es la ausencia de previsión en cuanto a recursos materiales y espacios físicos para su labor.

El espacio tanto físico como simbólico fue obtenido paulatinamente por las psicólogas a fuerza de pequeñas batallas que forman parte del relato «mítico» o «heroico», con que historizan la evolución de su rol. Aún hoy la calidad de sus espacios físicos y el acceso a recursos básicos como computadoras, teléfonos o escritorios, es un reflejo de su capacidad de integración a la comunidad educativa.

VI.2. Los roles, las funciones y las tareas que desempeñan los psicólogos en los centros

Se pudo observar en todos los liceos estudiados, fueran estos deseados o no deseados, de mejor o peor contexto socioeconómico, la misma problemática ya planteada por las investigaciones citadas en los antecedentes: la persistencia de un rol atado al modelo clínico o asistencial-individual, y las enormes dificultades para desempeñar un rol más vinculado a modelos de contexto-social, sistémicos, ecológicos, sociohistóricos o socioculturales. Las psicólogas de todos los liceos estudiados intervenían más directamente sobre los alumnos, que indirectamente por medio de los docentes u otros adultos. Trabajaban mucho más con los individuos, que con los grupos. Se hacían cargo de los problemas desde un punto de vista más cercano al de la salud, que al de la educación. Intervenían activamente frente a situaciones que ya estallaron y difícilmente tenían tiempo para la prevención y la promoción. Trabajaban más externamente, derivando a la red, que internamente buscando cambios en las estrategias de enseñanza o en los vínculos entre alumnos y docentes.

Sin embargo, las psicólogas entrevistadas tampoco se identifican plenamente con este modelo-clínico, asistencial. Los psicólogos en los liceos montevideanos no hacen tests, ni psicodiagnósticos, no realizan actividades correctivas o remediales, pero tampoco logran llevar adelante muchas actividades preventivas u optimizadoras. Son una especie de psicólogos de medio camino, mediadores o intermediarios, de la derivación docente a la derivación al sistema de salud, a la justicia, a los programas o planes sociales, los centros juveniles, etcétera. Por lo que podríamos encontrarnos ante el mismo modelo que Erausquín et al. (2017) identifica como «modelo de intervención clínica degradado».

El centro de actuación de las psicólogas estudiadas es el alumno y principalmente el alumno problemático, sobre todo en los momentos de crisis o descompensación. Los directores, en general, ven a la contención de emergentes de alumnos y familias difíciles como la principal razón de ser de los psicólogos en los centros y no visibilizan la posibilidad de realizar tareas que apunten a lo colectivo o preventivo. Los emergentes cotidianos y las largas listas de

entrevistas individuales a realizar ocupan la mayor parte del tiempo de las psicólogas entrevistadas.

La absorción por la tarea directa, individual y reactiva obliga a las psicólogas a postergar o suspender actividades planificadas, participativas, proactivas y grupales de prevención y promoción, que apunten a una convivencia educativa saludable, en línea con el enfoque de las habilidades para la vida. A pesar de esta situación, estas actividades se logran llevar a cabo, pero no suelen llegar a toda la población liceal y no se desarrollan en la medida en que las propias psicólogas entienden necesaria. En ninguna de las dieciocho entrevistas se mencionó la existencia de proyectos de centro, en que pudieran tomar parte las psicólogas.

Una de las tareas que las psicólogas valoraban como positivo, aunque se realizaba con un enfoque individual, era la atención de adolescentes «autoderivados», los que por sí mismos pedían hablar con la psicóloga. La presencia de las psicólogas permitía tener en el liceo un espacio permanente de orientación y escucha para quien lo precisaba. El convencimiento de la necesidad de mantener este rol, el de estar disponible para los adolescentes que tuvieran alguna demanda, era unánime e innegociable en las psicólogas entrevistadas ya que los veían como casos totalmente diferentes a los de los estudiantes derivados contra su voluntad por docentes o adscriptos. Este rol de orientación y escucha era de los que más satisfacción les otorgaba a las psicólogas, les permitía sentirse valoradas en su trabajo y les otorgaba sentido a su presencia en el centro, cuando pasaban por momentos de duda.

En relación al trabajo de las psicólogas con los docentes, este parece limitarse, muchas veces, a orientaciones breves en el corredor sobre cómo trabajar con los alumnos más complicados, el recibimiento de una derivación o «encargo», y, a algún tipo de devolución al respecto. Varias psicólogas mostraban renuencia a asistir y a participar en los espacios de coordinación o en las reuniones de profesores. Aquellas que lo hacían, muchas veces, se sentían «extranjeras» o «abogadas», que trataban sin mucho éxito de singularizar a un estudiante frente a la depredadora mirada docente. Otra tarea, aún más renegada, era la de acercarse a los hogares. Las familias eran citadas, pero cuando no asistían, la mayoría de las psicólogas consideraba que no correspondía una visita domiciliaria, aunque contaran con una trabajadora social en el equipo. Las psicólogas parecían querer mantener una distancia, podríamos decir clínica, respecto a las familias y una mayor distancia todavía con los docentes, a los que no se podía invadir en su territorio.

En los últimos años los psicólogos sintieron que, desde el DIE, se les demandaba más claramente el lineamiento de centrar su tarea en la protección de las trayectorias educativas,

o sea, el combate a la desafiliación y el asesoramiento en la realización de adecuaciones curriculares. Sin embargo, las líneas de trabajo al respecto variaban mucho en cada uno de los liceos estudiados. Las adecuaciones curriculares eran una de las tareas más nombradas, pero también de las más difíciles de llevar adelante. Muchas veces las psicólogas se limitaban a hacer planillas de antecedentes, traducir informes psicopedagógicos, cuando los había, redactar informes para mutualistas, clínicas o servicios de salud, y consignar diagnósticos y sugerencias en las libretas electrónicas u otros documentos. Las adecuaciones curriculares concretas y efectivas seguían dependiendo de la actuación individual de los docentes de cada asignatura y en pocos casos se hacían adecuaciones de forma colectiva o colaborativa. En algún caso la POP y la psicóloga «le hacían» casi a escondidas las adecuaciones curriculares a los docentes, que debían aplicarlas. En general, el papel de las psicólogas en las adecuaciones era explicar el trastorno o etiqueta diagnóstica del alumno, brindar alguna sugerencia y dejar los aspectos didácticos, al docente, considerado como el experto.

Solo una de las psicólogas entrevistadas era visibilizada en su rol como «encerrada» en su gabinete, las demás eran percibidas como «abiertas», transitaban corredores y adscripciones, circulaban por los centros e interactuaban con todos. Se las asociaba con el registro permanente de información y con elementos que permitieran unir o articular. Las psicólogas asociaban su rol con el estar en una «cocina», produciendo cosas, pero también con ocupar el lugar del «baño», absorbiendo todos los conflictos y desechos del malestar institucional, viviendo día a día lo que parecía ser una película dramática o «tragicómica».

VI.3. Las diferencias entre los roles prescritos, subjetivos y actuados

La predominancia del modelo-clínico de intervención (aunque degradado) se corresponde a lo que demandan los directores y docentes de los centros estudiados, y la concepción estereotipada del rol de los psicólogos como clínicos que todavía predomina en la sociedad. La mayoría de los directores naturaliza y no cuestiona ese modelo de intervención. No se imaginan mucho más que el trabajo con los emergentes y los casos-problema, sea por la mala conducta o por las dificultades de aprendizaje. Consideran un exceso solicitarle a las psicólogas que trabajen también con los docentes. Un par de directivos mostraron en las entrevistas aspiraciones a un rol más vinculado con el modelo socioeducativo o cultural, pero sin renunciar a la pretensión de continuar atendiendo todos los casos individuales. También algunos POP esperaban un rol que apuntara a un modelo de intervención más sistémico, global, planificado y preventivo, pero todas esas aspiraciones chocaban con la

realidad de que los emergentes individuales y las derivaciones constantes predominaban. La sensación que se recoge de las entrevistas es que lo urgente impedía realizar lo importante.

La especificidad del psicólogo, según la percepción de los directores y POP entrevistados, tenía que ver con todo lo relacionado con lo afectivo, lo emocional, lo vincular y la contención de todo desborde, coincidiendo con la investigación de Prieto (2015). Dentro de los equipos no había una división estricta del trabajo, pero era a la psicóloga la que le correspondía el campo de la intimidad, las entrevistas difíciles con alumnos o familias movilizadas y todo lo que tuviera que ver con violencia o abuso sexual. Los aprendizajes, lo cognitivo, lo pedagógico, las formas de enseñanza, no fueron identificados como algo prioritario o específico concerniente al rol del psicólogo, atribuyéndose a los POP y los docentes en general. El psicólogo en los liceos estudiados no era un psicólogo educacional sino un psicólogo emocional, y muchas veces también, un psicólogo asesor para las denuncias por abuso sexual y violencia intrafamiliar.

Los directores y POP consideraban que los profesores, en general, demandan de los psicólogos no solo información sobre los alumnos (cuando sospechan algo), o sobre sus trastornos, sino que les solicitaban herramientas para poder trabajar con ellos. Los docentes se sienten desinstrumentalizados frente a la inclusión de los alumnos «diversos» y exigen que el psicólogo los instrumente. Sin embargo, surge del testimonio de los directores y POP, acerca de la relación y las expectativas entre profesores y psicólogos, que muchas veces este pedido de herramientas es un pedido «sordo». Las herramientas, en caso de que el psicólogo realmente las pueda proveer, muchas veces no eran tomadas si implicaban un cambio importante en las prácticas instituidas y tampoco se generaban espacios de intercambio colaborativo donde se las pueda pensar en conjunto.

De forma coincidente con lo visto en los antecedentes, las psicólogas se sentían expuestas a expectativas mágicas por parte de directores y docentes, quienes derivaban continuamente sujetos que debían ser arreglados, prontamente, para volver a entrar a clase. Las psicólogas entrevistadas eran conscientes de estos «encargos» que recibían, pero tenían, en general, bastantes problemas para reorganizar, reconducir, o reconvertir esas depositaciones en demandas legítimas, frente a las cuales ellas pudieran ofrecer un asesoramiento apropiado. De la misma forma, los psicólogos devolvían sus propios «encargos» a los docentes, con la expectativa mágica de que un profesor con 30 alumnos en clase pudiera contener a un adolescente en particular a pesar de sus dificultades, adecuarle el currículum y enseñarle, solo con base en el derecho del alumno de

ser educado. Los «encargos» se van pasando del aula, al gabinete, de nuevo al aula, y luego a algún consultorio externo, en un efecto rebote, sin que se modifique nada de la organización interna del centro (Rodríguez et al., 2011).

VI.4. Las dificultades y conflictos en el ejercicio del rol

La sobrecarga del rol es una primera constatación, todas las psicólogas estaban desbordadas de trabajo y sin tiempo para realizar todo lo que se les pedía que hicieran, y lo que les hubiera gustado hacer.

Gran parte de la explicación de esta sobrecarga es la permanente incompletud de los equipos, la alta rotación e inestabilidad de las direcciones de los centros y la variabilidad de otros recursos humanos, como son los educadores sociales o profesores referentes en sexualidad, que un año pueden estar y otro no. Los trabajadores sociales son los permanentes ausentes en estos equipos y los más reclamados por todos los estamentos entrevistados.

La psicóloga es la única figura de los equipos que, en general, permanece muchos años en el centro, al punto de ser, en algunos casos, la principal fuente de memoria institucional. En muchas ocasiones el «equipo» se conforma por una única persona que nunca logra «dar abasto».

Los otrora equipos multidisciplinarios se han convertido en equipos educativos para dar entrada a adscriptos, profesores, subdirectores, y otros agentes, de forma de involucrar a educadores en la adecuación de los currículum y modificación de prácticas. Sin embargo, el cambio de nombre no genera demasiado entusiasmo en los actores entrevistados, varios de los cuales temen que un recorte de gastos sea la verdadera justificación de la nueva propuesta.

Las psicólogas entrevistadas evidenciaban estar en una situación de conflicto de rol (Ros Guasch 2006, Schein, 1982) al ser conscientes de que, para responder a los encargos, desplegaban un modelo de intervención más clínico y asistencial del que les gustaría realizar. En general, todas las psicólogas lamentaban tener que abandonar sus planificaciones, talleres y otro tipo de actividades que apuntaran a un enfoque más sistémico en función de episodios de violencia puntuales, llantos, descompensaciones, denuncias graves o dibujos sospechosos.

Las constantes derivaciones externas, no logran sostenerse la mayoría de las veces y es difícil concretar seguimientos efectivos. Los directores y POP culpabilizan a las familias y al contexto socioeconómico del fracaso de las derivaciones y del poco éxito de las intervenciones de las psicólogas. La externalización permanente de los problemas y de los adolescentes-problema o «niños carentes» (Martinis, 2013), se complementa con el mantenimiento imperturbable de las prácticas educativas institucionalizadas que no son consideradas como objeto de intervención (Bayeto, 2016, 2017).

Varias de las psicólogas entrevistadas seguían sintiéndose «extranjeras» o «invitadas» (Prieto, 2015), dentro de un territorio hostil dominado por docentes identificados como locatarios, que siguen concentrando el poder en las instituciones educativas. La extranjería de los psicólogos no los habilita a entrar en los temas propiamente pedagógicos ni en el vínculo educativo que parece ser un terreno exclusivo entre profesores y alumnos.

Las psicólogas se sienten constreñidas por el encuadre rígido de los centros en que trabajan, demandan una mayor flexibilidad, en los horarios, las actividades, las normas, las exigencias y el currículum, de forma de poder incluir a los «diversos», realizar talleres y otro tipo de actividades preventivas. Sin embargo, chocan con docentes y funcionarios «rígidos», que manifiestan desconfianza hacia las innovaciones, el rechazo a espacios lúdicos y a cualquier práctica que pusiera en riesgo el orden.

Las profesionales quedaban presas, muchas veces, en un rol de «abogadas», «salvadoras», que van buscando «sujetos-víctimas» (Erausquin & Bur, 2013) para rescatarlos de profesores «perseguidores» o «perpetradores», que se muestran implacables en su exigencias (Steiner, 1998; Berne, 2007; Naranjo, 2011).

Todos los estamentos entrevistados visibilizan conflictos entre algunos tipos de docentes y las psicólogas, que parecen poder representarse en la tensión entre pares opuestos. Si los docentes tradicionales hacen hincapié en los contenidos de su asignatura y en que «acá se viene a estudiar», los psicólogos jerarquizan la contención y los procesos de socialización, si los docentes privilegian la enseñanza, los psicólogos defienden el cuidado, si los docentes quieren más que nada obtener grupos homogéneos y enseñarles a todos lo mismo, los psicólogos quieren darle espacio a lo singular, a la subjetividad y diversidad del estudiantado. Podríamos resumir en que si un gran conjunto de docentes se centran en el deber de los alumnos, los psicólogos se centran los derechos de los estudiantes. Siguiendo a Meirieu (2009), si el docente se para en el «haz lo que yo quiero», el psicólogo en el «haz lo que quieras».

Otro eje de conflicto entre docentes y psicólogas, al igual que en la provincia de Buenos Aires (Bayeto, 2015), era el tema de la confidencialidad. Entre devolver información al docente y proteger la privacidad. Si el docente quería saber lo que le pasa al chico, el psicólogo podía ocultarlo en nombre del derecho a la privacidad y la no estigmatización; si el docente lo que quiere es enseñar y considera que para eso no necesita saber qué le pasa al chico, el psicólogo le contaría algo para humanizarlo ante sus ojos.

En algún lugar entre todos estos posicionamientos polarizados se podría trabajar, colaborativamente. Sin embargo, aún muchos docentes parecen tratar de sostener a la sociedad disciplinaria en los centros (Foucault, 1991, 2006), defendiendo un régimen de jerarquía o de igualdad republicana (Martucelli, 2007), mientras que los psicólogos se presentan al servicio de la nueva gubernamentalidad de la sociedad de control (Deleuze, 1990), defendiendo el régimen de la diversidad (Martucelli, 2007).

A pesar de todos estos problemas y conflictos en torno al ejercicio de su rol, la mitad de las psicólogas entrevistadas estaban muy satisfechas con él y se encontraban cómodas en el centro donde trabajaban. Las otras psicólogas manifestaron grados importantes de malestar, insatisfacción e incomodidad y se cuestionaban seriamente la continuidad en el rol.

VI.5. Saberes y competencias que despliegan o precisan desplegar los psicólogos de los liceos, para el ejercicio de su rol

Las psicólogas entrevistadas tenían dificultades para explicitar cuáles eran los saberes y competencias, que utilizaban en su labor cotidiana. Les resultaba difícil nombrar autores, conceptos concretos o teorías aprendidas en la Facultad, que pudieran usar en el terreno. Consideraban que utilizaban elementos que venían de la psicología social y comunitaria, pero el mayor respaldo, para la mayoría de las psicólogas, era obtenido por la formación y la práctica clínica.

Los saberes y competencias más nombrados por todos los estamentos tenían poco que ver con competencias específicas relacionadas con la psicología educativa, la psicología del aprendizaje, o con autores concretos. Los conocimientos, saberes, habilidades o capacidades más valorados por todos los estamentos entrevistados eran los de cómo manejarse en una institución educativa, reconocer y respetar su funcionamiento, tener conciencia de las particularidades del trabajo con adolescentes, el gusto por él, y toda una serie de competencias profesionales generales o competencias blandas. Algunas de estas

competencias blandas serían la capacidad de comunicación, la asertividad, el dinamismo, la flexibilidad, la resiliencia al desgaste emocional, la capacidad de trabajo en equipo, y la de empatizar con los estudiantes y compañeros (Maturana & Guzmán, 2019; García Martín, 2010).

Los entrevistados de todos los estamentos, en su mayoría, consideraban que ese tipo de saberes o de competencias demandados se adquiriría en la práctica cotidiana, y que una pasantía o práctica profesional era la mejor forma de obtenerlos. Varios de los entrevistados consideraban que era necesaria una formación específica para los psicólogos que fueran a trabajar en los centros educativos y que esta debería incluir más contenidos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las psicólogas en las entrevistas pudieron reflexionar sobre cómo fue evolucionando su rol. En general, consideraron que por medio de un costoso proceso de aprendizaje, desarrollado por los años de experiencia, pudieron ir transformando su rol de más clínico e individualista a menos clínico y más colectivo, modificando sus intervenciones de más directas a más indirectas, asesorando a otros actores. También de responder inmediatamente a cualquier «encargo», fueron aprendiendo a decir que no y a no ser el primer adulto en intervenir en algunas situaciones. Aprendieron a elegir los frentes de batalla, entendiendo que no toda lágrima le correspondía a su rol.

La mayoría de las psicólogas identificaban también una evolución desde un rol más solitario a otro más acompañado y en equipo, de un rol más encerrado a más abierto que socializara los resultados, de un trabajo más oculto a otro más visibilizado. Sin embargo, también pudo observarse en el análisis una involución en algunos aspectos del rol, en el sentido de que algunas psicólogas habían renunciado a programar, planificar, y prevenir o a intentar proponer modificaciones profundas en las prácticas institucionales.

VI.6. Limitaciones de esta investigación y posibles líneas para una mayor profundización en el problema

Este trabajo se ha basado en el relevamiento de seis liceos de los más de setenta que pueden encontrarse en Montevideo, por lo que no se podrían generalizar los resultados obtenidos. Sin embargo, la muestra teórica seleccionada exhibe, al mismo tiempo, una gran diversidad en las características de los centros y una gran coincidencia en la percepción de los entrevistados de todos los estamentos sobre los roles desempeñados por los psicólogos

y de las dificultades que sufren estos en su ejercicio. La presente investigación podría entonces, ser la base para otras similares de corte cualitativo u otras de corte más cuantitativo, que la complementen. Sería interesante plantear las mismas interrogantes de esta investigación en los liceos del interior del país, en los liceos de bachillerato, en las escuelas técnicas, y en la educación privada.

Si al inicio de la investigación nos planteamos recoger también, la percepción de las autoridades de la educación y de referentes de los sindicatos docentes sobre el rol de los psicólogos en el liceo y, los fundamentos políticos o teóricos sobre la pertinencia de su incorporación en los centros, esto fue paulatinamente abandonado. Si bien las dificultades o resistencias que se hallaron para concretar las entrevistas influyeron para que se descartara esta línea de investigación, debemos admitir que la falta de tiempo fue el principal factor. Queda pendiente pues para otras investigaciones el llenar ese vacío.

Otra limitación importante que se debe reconocer es que entrevistar solo a los POP como representantes del estamento docente, impide dar cuenta de la enorme diversidad de miradas que pueden encontrarse entre los docentes y adscriptos sobre el trabajo de los psicólogos en los centros. Nuevas investigaciones podrían enfocarse a estudiar esa diversidad. Especialmente, sería interesante estudiar las relaciones de trabajo entre adscriptos y psicólogos, ya que los primeros son agentes estratégicos en los liceos.

Dada la abrumadora mayoría de las mujeres en la psicología y, particularmente, en las instituciones educativas, esta investigación solo entrevistó a profesionales de género femenino. Sería necesario en futuras investigaciones integrar la mirada masculina de los escasos varones que trabajan como psicólogos en los liceos de ciclo básico.

El gran estamento excluido de esta investigación es el de los estudiantes. Debido a la necesidad de recortar nuestro objeto de estudio y a las dificultades materiales y de tiempo para realizar esta tesis de maestría se optó por prescindir de la percepción de los estudiantes sobre el rol de los psicólogos en los liceos, con el costo de quedarnos con una mirada demasiado adulto-céntrica. Sería muy interesante, como línea futura de investigación, preguntarse: ¿Cómo ven los estudiantes trabajar a los psicólogos? ¿Para qué creen que sirven? ¿Cuándo recurrirían a ellos?

Finalmente también debemos considerar que esta investigación se basó solamente en las percepciones y declaraciones de los sujetos de la investigación. Resultaría sumamente útil

contrastar estas apreciaciones con algún tipo de observación de la actuación cotidiana de los profesionales.

VI.7. Sugerencias que se desprenden de esta investigación

Consideramos que la forma de evitar que los psicólogos construyan sus saberes y desarrollen competencias de forma tan improvisada y costosa, sería a través de una formación específica de posgrado como la que se exige en Estados Unidos y en Europa, la cual incluya una pasantía o práctica profesional en instituciones educativas, y que sea objeto de supervisión, reflexión y análisis. Hasta ahora los psicólogos con una formación, fundamentalmente, clínica han entrado en las instituciones educativas como extranjeros, visitantes o invitados. Si pretendemos que los psicólogos se integren genuinamente en el sistema educativo, se necesitaría que la Facultad de Psicología de la Udelar brindara una maestría o diploma profesionalizante, que forme psicólogos educacionales, tomando en cuenta las líneas de trabajo a nivel internacional y las necesidades específicas de nuestro sistema educativo.

En relación a los concursos para el acceso a los cargos, consideramos necesario que incorporen elementos que permitan evaluar competencias generales o habilidades «blandas» sociales y emocionales de los psicólogos a incorporar al sistema, y no solo la capacidad de reproducir por escrito contenidos teóricos.

Sería imprescindible que los psicólogos que trabajan en los centros educativos contaran con diversos espacios de acompañamiento, de supervisión, de covisión, de reflexión sobre sus prácticas, de elaboración y discusión teórica, de puesta en común sobre sus intervenciones, de investigación-acción, de producción y publicación académica.

En algunos de estos espacios debería elaborarse un perfil escrito producido, colaborativamente, con otros actores que diera un marco de referencia a las prácticas y, que permitiera una evaluación clara de las funciones y tareas a realizar. También se podrían plantear objetivos a mediano y largo plazo para el trabajo de los psicólogos en los centros. Este perfil, junto con un marco legal explícito brindaría garantías a la actuación de los profesionales. Aparte de este perfil escrito, los psicólogos se beneficiarían de aclarar a los otros actores cuál es el rol en el que están capacitados y dispuestos a cumplir, cuáles son sus límites y qué no están dispuestos a hacer (Selvini, 1986).

Los psicólogos podrían volver a presentar, proyectos, planes y programas al inicio del año lectivo, y tener un sistema de evaluación que no tome en cuenta solo la opinión de los directivos del centro. Sería necesaria la implementación de coordinaciones o equipos regionales, como los que existen en Buenos Aires, que acompañen a los psicólogos en su labor y que puedan servir de consultores externos al centro en algunos casos puntuales. También podría desarrollarse una coordinación o inspección general de equipos multidisciplinarios.

Así mismo, consideramos que para que el trabajo de los psicólogos en los liceos pueda tener frutos es fundamental que los equipos educativos o multidisciplinarios (o como se les quiera llamar), estén completos, tengan continuidad y estén integrados no solo por docentes, sino también por trabajadores sociales, psicopedagogos y educadores sociales correctamente remunerados.

Con un mayor acompañamiento del DIE, la colaboración de nuevos equipos externos y una revisión de las líneas de trabajo de los equipos de dirección, los profesionales que trabajan en los liceos podrían reducir las intervenciones que realizan de forma directa, reactiva e individual para, paulatinamente, aumentar las indirectas, proactivas y colectivas, lo que redundaría en mejorar la eficiencia y eficacia de dichas intervenciones. De todos modos debería preservarse un espacio de orientación y escucha para los adolescentes que se «autoderivan».

A los psicólogos/as les convendría salir del rol de «abogados» o «salvadores» de los alumnos-problema, «sujetos-víctimas» o «niños-carentes» Para ello necesitan trabajar más con los docentes y con toda la comunidad educativa, volverse más educacionales de los que son hasta el momento, participar de las coordinaciones, reuniones de profesores, proyectos de centro, etcétera. Ya que sin una movilización de las prácticas de enseñanza al interior de la institución, las prácticas de inclusión seguirán siendo una utopía.

La derivación externa no debería seguir siendo el recurso permanente de los psicólogos en los liceos, las comunidades educativas necesitan poder transformarse de manera de atender cada vez más internamente los problemas de convivencia, la desmotivación del alumnado y las dificultades de aprendizaje.

Los psicólogos y docentes pueden trabajar colaborativamente para problematizar y evitar las falsas oposiciones entre trato igualitario y respeto a la diversidad, entre currículum universal y currículum flexible, entre enseñar y cuidar, entre enseñar y contener, entre enseñar y

convivir (Dussel & Southwell; 2005, Tiramonti, 2004; Bayeto, 2015). No renunciando a uno de los términos sino poniéndolos bajo tensión, como nos plantea Meirieu (2009) respecto al aprendizaje:

Que no se diga que aquí radica la comodidad; no hay nada que se parezca a una reconciliación tranquilizadora y el camino abierto no es el de la armonía sin fallos, la tranquilidad no será nuestro pan de cada día...Lo fácil, lo conocemos muy bien los días de gran cansancio, es volver a la modalidad del «haz lo que quieras» o «haz lo que quiero yo». Lo que es fecundo, en cambio, es buscar incansablemente lo que podríamos querer juntos. (p. 46)

Referencias bibliográficas

- Asociación de Docentes de Educación Secundaria (ADES). Comisión Proyecto Educativo (2109). *Hacia la construcción de nuestro proyecto educativo*. Montevideo. ADES-FENAPES, PIT-CNT.
- Baquero, R. (1997). Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en psicología educacional. *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la UBA*, 4, pp.14-23.
- Bayeto, G. E. (2015). Los equipos profesionales ante la vulnerabilidad social, institucional y subjetiva en los departamentos de orientación educativa (DOE) de las escuelas medias públicas de la ciudad de Buenos Aires: entre las normativas y las prácticas. En *Investigaciones en Psicología. Facultad de Psicología. UBA*, 20(3), pp. 7-18.
- Bayeto, G. E. (2016). Los equipos de apoyo y orientación escolar y sus normativas desde la perspectiva de las políticas públicas de inclusión educativa: el caso de los departamentos de orientación educativa (DOE) en escuelas medias públicas de la ciudad de Buenos Aires. En *Investigaciones en Psicología. Facultad de Psicología. UBA*, 21(1), pp.13-25.
- Bayeto, G.E. (2017). *Profesionales ante la vulnerabilidad social, institucional y subjetiva. Los departamentos de orientación educativa y las prácticas del psicólogo en escuelas secundarias*. Saarbrücken. Editorial Verlag & Editorial Académica Española.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires. Paidós.
- Beltrán, M. (comp) (2008). *Las prácticas preprofesionales en el contexto educativo. Reflexiones y experiencias*. Córdoba. Universidad de Córdoba.
- Berne, E. (1999). *¿Qué dice usted después de decir hola?* Barcelona. Grijalbo.
- Berne, E. (2007). *Juegos en que participamos*. Barcelona. RBA Libros.
- Bizquerra, R. (coord). (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona. Editorial CISS PRAXIS.
- Bleger, J. (1966). *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires. Paidós.
- Caldeira, E. G. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), pp.196-199. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000200007>
- Calvo, J.J. (coord.) (2013). *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay. Fascículo 1. Las necesidades básicas insatisfechas a partir de los censos 2011*. Montevideo. Trilce.
- Carreras, L. (2012). Situación actual de la psicología educativa en Europa. *Revista de Psicología Educativa*, 18(1), pp. 3-13. Recuperado de: <https://doi.org/10.5093/ed2012a8>

- Casullo, A. (2002). *Psicología y educación. Encuentros y desencuentros en la situación educativa*. Buenos Aires. Santillana.
- Consejo de Educación Secundaria. (2017). *Monitor educativo liceal*. Montevideo. CES. Recuperado de: <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/informesnew>
- Chávez, M. Gatti, S. & Tillard, S. (2008). La función de la escucha. En el desarrollo y fortalecimiento de un grupo de educación entre pares. En *Beltrán, M. (comp.) Las prácticas preprofesionales en el contexto educativo. Reflexiones y experiencias*. Córdoba. Universidad de Córdoba.
- Cho, J., Lee, E. (2014). Reducing Confusion about Grounded Theory and Qualitative Content Analysis: Similarities and Differences. *The Qualitative Report*, 19(32), pp. 1-20. Recuperado de: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss32/2>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), pp- 61-71.
- Consejo Directivo Central. (2012). El proyecto PIU a 5 años de su implementación. Lecciones aprendidas. Montevideo. CODICEN.
- Coll, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona. Barcanova.
- Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, Sociedad de Psicología, Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Facultad de Psicología de la Universidad Católica del Uruguay (2000). *Código de ética del Psicólogo*. Montevideo. Recuperado de: https://www.bps.gub.uy/bps/file/8120/1/codigo_de_etica_profesional_del_psicologo.pdf
- Conde, D. et al. (2003). Perfil del psicólogo en la Institución educativa. Modelo para armar. Inserción del Psicólogo en la Institución educativa. En *Jornadas universitarias de intercambio. Psicología de la educación: Un campo epistémico en construcción. 5,6,7 de junio de 2003*. Montevideo. Universidad de la República. Facultad de Psicología. Área de Psicología Educacional.
- De Almeida, L. de Sousa, F. (2013). Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicologia em estudo*, 18(2), pp. 353-362.
- De Lellis, M., Álvarez, M., Rosetto, J., Saforcade, E. (2006). *Psicología y políticas públicas de Salud*. Buenos Aires. Paidós.
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones*. Valencia. Pre-textos.
- Di Leo, P. F., Camarotti, A. C. (2015). *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*. Buenos Aires. Teseo.
- Dussel, I., Southwell, M. (2005). En busca de otras formas de cuidado. *Revista El Monitor. Ministerio de Educación de la Nación*, (4). Recuperado de: <http://168.83.90.80/monitor/nro4/dossier1.htm>

- Erausquin, C. & Bur, R. (comp.) (2013). *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires. Proyecto Editorial. Recuperado de:
<https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/369>
- Erausquin, C., Denegri, A. & Michele, J. (2017). Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos. En Erausquin, C. (coord.), *Interpelando entramados de experiencias. Cruce de fronteras e implicación psicoeducativa entre universidad y escuelas*, pp. 58-87. Buenos Aires. Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de: <https://doi.org/10.1192/bjp.111.479.1009-a>
- Escudero, I. León, J. (2011). Hitos y Retos del Psicólogo Educativo. *Psicología Educativa. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid*, 17(1), pp. 3-11. Recuperado de:
<https://doi.org/10.5093/ed2011v17n1a1>
- Escudero, I., & Méndez, L. (2011). El psicólogo educativo en EEUU y Australia. *Revista de Psicología Educativa*, 17(1), pp.85-99. Recuperado de: <https://doi.org/10.5093/ed2011v17n1a7>
- Farías, M., Trías, S., Torres, L. (1998). *Proyecto Marco para el funcionamiento de los equipos multidisciplinarios*. Montevideo. CES.
- Fernández, J. (2011). La especificidad del psicólogo educativo. *Papeles del psicólogo*, 32(3), pp. 247-253.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires. Paidós.
- Ferreira, G. & de Castro, D. (2012). Psicología da Educação: Uma disciplina em crise no pós-construtivismo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), pp. 143-151.
- Follari, R. A. (1990). Filosofía y educación: nuevas modalidades de una larga relación. En de Alba, A. (coord), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México. CESU- Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, M. (1991). La gubernamentalidad. En Foucault, M. et al. *Espacios de Poder*. Madrid. La Piqueta.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- García, C., Carrasco, g., Mendoza, M., Pérez, C. (2012). Rol del psicólogo en establecimientos particulares pagados del Gran Concepción, Chile: Un proceso de coconstrucción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), pp. 169-185. Recuperado de:
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200011>
- García Martín, A. (coord. (2010). *Manual de elaboración de guías docentes adaptadas al EEES*. Cartagena. Universidad Politécnica de Cartagena. Recuperado de
http://www.upct.es/~euitc/documentos/manual_guias_para_web.pdf

- Giorgi, V. et al. (1991). *El psicólogo: roles, escenarios y quehacer*. Montevideo. Roca Viva.
- Greissing, C. (2012). La educación uruguaya, 1960-1984. En Nahum, B., *Medio Siglo de Historia Uruguay 1960-2010. Política, Economía y Sociedad. Educación, Cultura*. (pp. 351-397) Montevideo. Banda Oriental.
- Habermas, J. (1986). *Conocimientos e interés en ciencia y técnica como ideología*. Madrid. Tecnos.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México. M^c Graw-Hill.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). (2019). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018. Montevideo. INEED.
- Iñiguez, L. (2008). El análisis de la información. En Iñiguez, L., *Métodos cualitativos de Investigación en ciencias sociales*. Guadalajara. Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://psicologíasocial.uab.cat/lupicino>
- Krippendorff, L. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona. Paidós
- León, J. A. (2011). El psicólogo educativo en Europa. *Psicología Educativa. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid*, 17(1), pp.65-83. Recuperado de: <https://doi.org/10.5093/ed2011v17n1a6>
- Lozano, M., Iparraguirre, A. (2008). Aportes. El rol del psicólogo en educación. En Beltrán, M., *Las prácticas preprofesionales en el contexto educativo. Reflexiones y Experiencias*. Córdoba. Universidad de Córdoba.
- Machado, M. V. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), pp.362-375. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000200011>
- Makino, M. (2008). Psicología escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), pp. 469-475. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del «niño carente» al «sujeto de la educación». En Martinis, P & Redondo, P., *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas* (pp. 13-31).Bueno Aires. Del Estante editorial.
- Martinis, P. (2013). *Educación pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo. CSIC- Universidad de la República.
- Martucelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires. Losada.
- Maturana, G. & Guzmán, G. (2019). Las competencias blandas como complemento de las competencias duras en la formación escolar. *Euritmia. Investigación, Ciencia y Pedagogía*, (1), pp. 2-13.
- Meirieu, P. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona. Octaedro.

- Méndez, L. (2011). El psicólogo educativo en España. Algunas propuestas para la reflexión. *Revista de Psicología Educativa. Colegio de Psicólogos de Madrid.*, 17(1), pp. 39-56. Recuperado de: <https://doi.org/10.5093/ed2011v17n1a4>
- Menza, G. Faillace, M. Bentos, L. Vidal, C. (2011). *Equipos interdisciplinarios. Origen, evolución y aportes. Proyectos y programas en el marco de las reformas del Consejo de Educación Secundaria (1994-2009)*. Montevideo. CES.
- Mitjáns, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23(83), pp. 39-56. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931990000100005>
- Monetti, E. (2003). *El saber didáctico y la relación con el saber de los docentes de la Universidad Nacional del Sur*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Muniz, A. (comp.) (2005). *Diagnósticos e intervenciones. Enfoques teóricos técnicos y clínicos en la práctica psicológica (Tomo 2)*. Montevideo. Psicolibros.
- Naranjo, M. L. (2011). Una revisión de la teoría de análisis transaccional y posibles aplicaciones en la educación desde orientación. *Revista Educación. Universidad de Costa Rica*, 35(1), pp. 1-47.
- Ossa, C. (2006). Factores que estructuran el rol del psicólogo en educación especial. *Revista de Psicología*, XV (2), pp. 131-146.
- Ossa, C. (2011). El rol del psicólogo educacional. La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. *Revista Pequeña de la Escuela de Psicología de la Universidad de BíoBío*, 1(1), pp. 72-82.
- Pasturino, M. (2012). La educación uruguaya en el cambio de siglo. En Nahum, B., *Medio siglo de historia uruguaya 1960-2010. Política, economía y sociedad. Educación, cultura*. (pp. 399-505), Montevideo. Banda Oriental.
- Poder Ejecutivo. (2008). Decreto 379/008 Sobre investigación con seres humanos. D.O. n.º 27547. Uruguay.
- Poder Legislativo. (2008). Ley General de Educación. Ley 18437. D.O. n.º 27054.
- Poder Legislativo. (2008). Normas de protección de datos personales y acción de «habeas data» Ley 18331. D.O. 27549. Uruguay.
- Prieto, G. (2015). *Los equipos multidisciplinarios en los liceos públicos de ciclo básico de Montevideo: entre ofertas, demandas y prácticas cotidianas*. Tesis de maestría. Facultad de Psicología. Universidad de la República.
- Real Academia Española. (RAE). (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid. Espasa.
- Rengifo, F.J. & Castells, N. (2003). Contribuciones para perfeccionar la práctica del psicólogo de la educación en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, (12), pp. 98-114.

- Rodríguez, A. Giménez, L. Netto, C., Bagnato, M. Marotta, C. (2001). De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en psicología comunitaria. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile.*, 10(2), pp. 101-109.
- Ros Guasch, J. (2006). *Análisis de roles de trabajo en equipo: un enfoque centrado en comportamiento*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Santiago, P., Ávalos, B., Burns, T., Morduchowicz, A., Radinger, T. (2016). Montevideo. INEED-OCDE.
- Secretaría de Educación del Gobierno de Buenos Aires. (2004). Las funciones de los Departamentos de Orientación Educativa. Buenos Aires. SEGBA.
- Schein, E. (1982). *Psicología de la organización*. Madrid. Prentice-Hall internacional.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires. Paidós.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires. Paidós.
- Selvini, M., et al. (1986). *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.
- Steiner, S. (1998). *Los guiones que vivimos*. Madrid. Kairós.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa; mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires. Manantial.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social. La entrevista cualitativa. En Tarrés, M.L. (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, pp.63-95. México. Fondo de Cultura Económico.
- Vidal, J. P. (2007). *Aportes del psicólogo educacional a los establecimientos educativos*. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Postgrado. Departamento de Psicología. Diplomado Psicología Educativa. Recuperado de:
http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/aporte_psi_educ_centros_educativos.pdf
- Viscardi, N. Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia. Un examen de la cotidianidad escolar y la cultura política en la educación primaria y media en el Uruguay*. Montevideo. ANEP.
- Yamamoto, K. de Araújo, A., Galafassi, C., Guimarães, M., Proença, M. (2013). Como atuam psicólogos na educação pública paulista? Um estudo sobre suas práticas e concepções. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33 (4) pp. 794-807.
<https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400003>
- Zelmanovich, P. (2013). *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo: aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas*. Tesis de doctorado. FLACSO.

Zupiría, X. (2000). Teoría del rol. Rol profesional. En Zupiría, X., *Relación enfermo-profesional de la salud*, pp. 81-134. San Sebastián. Universidad del País Vasco.

ANEXOS

Anexo I: La educación secundaria en Uruguay y los psicólogos, una historia reciente

Elaboración propia a partir de Menza et al. (2011) y Pasturino (2012)

Período	Contexto histórico, reclamos y medidas	Observaciones
1985-1990	<p>Regreso a la democracia. Gobierno del Partido Colorado</p> <p>Reforma del 86: se forma un Ciclo Básico Único para la Educación Media</p> <p>Creación de áreas de compensación.</p>	<p>La masificación de los liceos aumenta los “casos problema”.</p> <p>Muchos docentes-psicólogos o docentes especializados comienzan a trabajar en el Área IV de compensación, donde se derivaban alumnos con dificultades múltiples (familiares, conductuales, socio-económicos, de violencia), a horas de apoyo extras.</p>
1990-1995	<p>Gobierno del Partido Nacional. Auge del neoliberalismo en América Latina de políticas neoliberales y desarrollo de políticas focalizadas</p>	

	<p>1992. Reclamos de las ATD</p> <p>Desborde de los POP y de las áreas de compensación.</p> <p>Sala de Directores reclama transformación del Área IV, y equipos multidisciplinarios</p> <p>Liceos de seguimiento especial en Zonas de Riesgo.</p> <p>Encuesta a Directores para detectar liceos con mayores problemas de violencia y consumos problemáticos.</p>	<p>Se piden equipos multidisciplinarios para apoyar y asistir a los alumnos con problemas sustituyendo al área IV.</p> <p>Van apareciendo equipos pagos con horas docentes, los psicólogos vienen de las listas del Área IV y pasan a depender de la Inspectoría de Área IV. Comienzan a trabajar en 4 liceos de Montevideo.</p> <p>Los trabajadores sociales desde su asociación percibieron que este ingreso se produjo "...de forma vertiginosa y con mucha o escasa planificación de objetivos y criterios metodológicos." (Menza, 2011, p.6)</p>
<p>1995-2000</p>	<p>Nuevo gobierno del Partido colorado. Inicio de una ambiciosa reforma educativa liderada por Germán Rama. Protagonismo estatal con financiamiento</p>	

	<p>internacional.</p> <p>Los equipos piden mayor “autonomía técnica” y que le aclaren sus dudas sobre su ubicación en el organigrama de Secundaria.</p> <p>Proyecto Marco para el funcionamiento de los equipos multidisciplinarios (Farías et al., 1998)</p> <p>Se planteó tres formas de intervención profesionales externos, profesionales internos a la institución y una modalidad mixta de equipos zonales que intervendrían en los centros algunas veces por semana, lo cual se presentaba como la mejor opción.</p> <p>Se termina optando por los equipos residentes dado el camino ya recorrido y por la conformación de Equipos Regionales donde todavía no</p>	<p>Se aumenta la cantidad de equipos.</p> <p>Los equipos pasan a depender de la Inspección de institutos y liceos.</p> <p>Renovación por tres meses, y mandato de presentar proyectos para la continuidad.</p> <p>Los equipos debían colaborar en el análisis y comprensión de la institución insertándose en la estructura organizativa, advierten que parte del trabajo podría ser asistencial, pero asistencial para educar y no en lugar de educar.</p> <p>El enfoque debe ser educacional constructivo, las intervenciones pueden ser preventivas, anticipando los problemas de aprendizaje, orientadores y colaborativas, interviniendo en las relaciones entre todos los integrantes del centro.</p> <p>La perspectiva mixta (interna-externa zonal) se</p>
--	--	--

	<p>existían.</p> <p>Se plantaba también el nombramiento de coordinadores de red que luego no se concretaron.</p>	<p>justificaba para mantener la independencia profesional, cuidarse de la burocratización del rol que puede impedir una mirada objetiva al quedar absorbidos por la dinámica del centro.</p>
<p>2000-2005</p>	<p>Nuevo gobierno del Partido Colorado. Crisis económica y social, caída del sistema financiero a partir del 2002</p> <p>Encuesta a Directores de 34 liceos en el año 2002.</p> <p>Primera participación de Uruguay en las pruebas PISA en año 2003</p>	<p>La mitad de los Directores no contaba con Equipo multidisciplinario y lo reclamaba, los que si tenían se quejan de que están incompletos o que necesitan más carga horaria. No se plantea para qué los quieren.</p> <p>El Uruguay es uno de los países donde las diferencias entre los resultados de los adolescentes de sectores altos y bajos desde el punto de vista socioeconómico son más evidentes , lo que muestra el fracaso del sistema a la hora de ser un factor de equidad, las reformas de los 90 parecían no haber tenido éxito.</p>

<p>2005-2010</p>	<p>Primer gobierno del Frente Amplio. Llega la izquierda al poder. Creación del MIDES, Plan de Emergencia, aplicación de nuevas políticas sociales.</p> <p>2005_Posibilidad de reestructuración de los equipos, se realiza una encuesta para consultarlos</p> <p>2006-2007_Llamado y realización del primer concurso de oposición y méritos, para psicólogos que ya estuvieran trabajando en la ANEP en cualquier función dentro de las misma.</p>	<p>Los equipos se pronuncian sobre la modalidad de trabajo, las opiniones se dividen entre equipos residentes pero con más autonomía técnica, y equipos mixtos entre residentes y zonales. Ninguno se pronuncia por modalidades externas solamente zonales.</p> <p>Se reorganizaron los recursos humanos para proveer de psicólogos a los centros de Primaria, Secundaria y Educación Técnica y Profesional, los concursantes debían elegir el Consejo en que trabajar y dos centros para trabajar en Montevideo y hasta 5 para cubrir en el interior, dejándose de lado las propuestas anteriores de equipos regionales o territoriales.El concurso para la presupuestación de psicólogos en la ANEP supuso la regularización de la diversidad de formas contractuales en la que los mismos se desempeñaban. Por tal motivo se realizó en la modalidad de concurso “cerrado” a</p>
-------------------------	---	---

	<p>2008_ Aplicación del PIU (Programa de impulso a la universalización de la enseñanza secundaria)</p> <p>Concurso de méritos para proveer los equipos multidisciplinares de los liceos PIU.</p>	<p>funcionarios de la ANEP, trabajaran o no como psicólogos en alguna parte del sistema. Los distintos consejos desconcentrados de Educación Primaria, Secundaria y Técnica, al parecer manejaron de forma discrecional los diseños técnicos-profesionales así como la asignación y distribución de los cargos, no aparecen proyectos para el empleo de los concursantes salvo en Primaria.</p> <p>El PIU es dirigido a más de 70 liceos del país con los peores números en repetición y desafiliación, y empiezan a llegar de forma sistemática, psicólogos, asistentes sociales, y educadores sociales a conformar equipos multidisciplinares establecidos dentro de los centros, que en muchos casos se superponían a los equipos residentes que ya existían en el centro producto de los proyectos anteriores.</p>
<p>2010-2015</p>	<p>Segundo gobierno del Frente Amplio.</p> <p>Evaluación del Codicen sobre el PIU</p>	<p>A pesar del ingreso de muchos profesionales al sistema, la inestabilidad en la conformación de los Equipos, la incompletud de los mismos, y la carencia incluso total de profesionales por largos períodos resultó moneda corriente,</p>

	<p>2013_ Nuevo concurso para psicólogos.</p>	<p>según el informe sobre el PIU (Codicen, 2012)</p> <p>Este informe también da cuenta de los opinión de los Directores sobre estos profesionales, los que consideran en muchos casos, que no están capacitados para trabajar en un liceo, los ven como profesionales que les cuesta trabajar en equipo, más enfocados a lo individual y prefieren a los asistentes sociales si les dan a elegir</p> <p>En este documento también se expresan dificultades a la hora de repartirse roles y tareas entre los miembros del equipo multidisciplinares, docentes tutores, adscriptos y profesores referentes, la desconfianza hacia algunos psicólogos por los educadores que sienten una injerencia inapropiada y la necesidad de que éstos sean supervisados por alguna jerarquía clara para evitar que se “encierren” en su gabinete abandonando el trabajo que se les atribuye que deben hacer, fundamentalmente: trabajar con los alumnos derivados por los docentes.</p> <p>Se plantea que la metodología de los equipos debe ser la investigación- acción. Los</p>
--	--	---

	<p>2014_ Documento base para la “Resignificación del Perfil de los Equipos Interdisciplinarios del CES” elaborado en consulta con técnicos presupuestados en jornadas de trabajo colectivo.</p> <p>2015_ Reorganización de los equipos en relación con las Inspecciones y el nuevo Departamento Integral del Estudiante (DIE)</p>	<p>objetivos apuntan más a los interinstitucional que a la atención a los casos individuales. Pero el proyecto finalmente se abandona y no se concreta en ningún documento o reglamentación formal.</p> <p>Paulatina transformación de los equipos multidisciplinarios en equipos educativos. Se busca integrar a docentes en los equipos para realizar las adecuaciones curriculares.</p>
--	---	--

Anexo II: Hoja de Información

Proyecto de Tesis: “El Rol del psicólogo en los centros de Educación Secundaria pública de Montevideo”

Objetivos generales de la investigación

_Obtener una descripción del rol de los psicólogos en los centros de Educación Secundaria pública de la ciudad de Montevideo

_Analizar y comprender la inserción de los psicólogos como política pública y los problemas en torno a ese rol.

Actividades: Esta investigación se realizará en base a rastreo documental, entrevistas a informantes calificados, y entrevistas en base a un guion elaborado previamente, a psicólogos, docentes y directivos de los liceos seleccionados.

Las entrevistas de aproximadamente 50 minutos serán registradas en audios que se mantendrán bajo custodia del investigador, en un disco duro bajo protección de contraseña.

El investigador se compromete a la más estricta reserva de la identidad de los participantes, se utilizarán seudónimos para que los audios no queden asociados a los nombres reales de los participantes, los audios serán transcritos a los efectos de su análisis y las voces de los participantes no serán difundidas.

Riesgos y beneficios de la investigación: Ninguna investigación está exenta de riesgos, se puede prever que algunos participantes se sientan cuestionados o se despierten ansiedades al tener que expresarse sobre su propio trabajo o sobre el rol de un compañero dentro de la institución, el investigador deberá minimizar esos riesgos aclarando al entrevistado que puede negarse a contestar o abandonar la entrevista en cualquier momento, en el caso de aparición de angustia o ansiedad se compromete a asesorar a los participantes en la busca de contención que puede obtenerse en nuestro Sistema Integrado de Salud.

Se tomará especial cuidado en preservar los datos que permitan identificar a los entrevistados y a los Liceos involucrados en la investigación, los cuales también aparecerán bajo seudónimos, ya que se debe tomar en cuenta las consecuencias estigmatizantes que pueden producirse por la divulgación de estudios acerca de alguno de estos centros.

Se entiende de todas formas que los beneficios potenciales son muy superiores a los posibles riesgos, ya que los participantes podrán contar con un espacio de elucidación sobre las propias prácticas, y las instituciones obtendrán una devolución de los resultados generales de la investigación siempre preservando la identidad de sus participantes.

Como queda establecido también en el Consentimiento informado, la participación en esta investigación debe ser totalmente libre y voluntaria y la preservación de los datos de los participantes mantenerse en la más estricta confidencialidad.

Datos del investigador: Lic. Prof. Mauricio Perpetue cel : 096718013 correo electrónico: mauricioperpetue@gmail.com Maestría en Psicología y Educación, integrado al Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Psicología, UDELAR.

Anexo III: Consentimiento Informado para informantes calificados, psicólogos, docentes y directivos participantes de la investigación

Mediante la presente otorgo mi consentimiento para participar en calidad de entrevistado/a en el proyecto de investigación “**El Rol del psicólogo en los centros de educación secundaria pública de Montevideo**” cuyo objetivo es describir y analizar, la inserción de estos profesionales como una política pública, el Rol de los psicólogos en estas instituciones, las demandas que enfrentan desde otros agentes de la comunidad educativa y los principales problemas en torno a la construcción de su Rol profesional.

La investigación será llevada adelante por el Lic. Prof. Mauricio Perpetue, en el marco de la elaboración de su Tesis de Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología- UDELAR.

La entrevista de aproximadamente 50 minutos será registrada en formato audio. En caso de ser necesario el investigador podría solicitar una entrevista adicional a la que el participante podrá acceder o rechazar.

La información obtenida de estas entrevistas, permanecerá bajo custodia del investigador bajo contraseñas de seguridad y sólo será utilizada para la producción de conocimiento académico, no revelándose en ningún caso la identidad del/la entrevistado/a.

Se utilizarán seudónimos para no asociar los nombres de los participantes con los audios, los mismos serán transcritos para su análisis y no se difundirá en ningún caso la voz de los participantes.

La participación en esta investigación es libre y voluntaria y el abajo firmante tendrá absoluta libertad para no contestar alguna de las preguntas y de abandonar la participación en cualquier momento la o las entrevistas.

En el caso de que surja algún malestar relacionado con la entrevista como angustia o ansiedad, el investigador asesorará a los participantes para obtener atención en el Sistema Nacional Integrado de Salud.

En acuerdo con lo anteriormente expresado:

Firma del participante _____

Aclaración _____

Fecha _____

Por cualquier información adicional, se podrán comunicar con el investigador a través del cel. 096718013 o de la dirección de correo electrónico mauricioperpetue@gmail.com

Firma del investigador _____

Lic. Prof. Mauricio Perpetue, Maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología, Universidad de la República

Anexo IV: Guiones de entrevista

Pautas de entrevista para profesores orientadores pedagógicos y directores.

Datos personales

Seudónimo:

Género:

Edad:

Antigüedad en Secundaria como docente:

Antigüedad en el Liceo:

Carga horaria:

Especializaciones o posgrados:

Disciplina de origen:

Referentes teóricos en pedagogía o gestión:

Otros trabajos:

Preguntas centrales	Preguntas auxiliares
1) ¿Con qué asocias a los psicólogos en los liceos?	¿Cómo ha sido tu experiencia con ellos?
2) ¿Para qué le parece que se integraron los psicólogos en los liceos?	¿En que estarían pensando las autoridades?
3) A) Desde tu punto de vista ¿qué es lo que hacen los psicólogos en la práctica cotidiana? ¿Qué funciones cumplen? ¿Qué tareas desempeñan B) Desde tu punto de vista ¿para qué deberían estar si es que deberían hacerlo? ¿Cuál debería ser su papel?	Cometido, objetivos Funciones y tareas concretas con: _los alumnos _los grupos _las familias _los docentes

	<p>_la red o el entorno</p> <p>_la dirección</p>
4) ¿En qué tipo de situaciones recurre a la psicóloga?	¿Puede narrar un caso en que recurrió a la psicóloga como ejemplo?
5) Si la psicóloga fuera una habitación ¿qué habitación sería? Si fuera un artículo de oficina ¿cuál sería?	
6) Desde su lugar ¿cómo lo ve cumpliendo con su rol? ¿Qué dificultades o problemas percibes que tienen?	¿Qué es lo que hacen la práctica y cómo los ves relacionarse con el resto del centro?
7) ¿Cómo es tú vínculo con la psicóloga y con el resto del equipo multidisciplinario?	¿Cómo se dividen las tareas? ¿En qué se diferencia tu rol al de ellos? ¿Qué conflictos aparecen? ¿En qué se diferencia un psicólogo con un docente? ¿Y con el rol del POP?
8) ¿Cuál es el típico conflicto entre docentes y psicólogo?	
9) ¿Qué debería saber un psicólogo para trabajar en un liceo?	<p>Contenidos teóricos.</p> <p>Saber hacer y saber ser</p> <p>Competencias profesionales</p>
10) ¿Qué debería cambiarse en el rol del psicólogo?	¿Qué tendría que aportar la psicología a la labor educativa en los liceos?

Pauta de entrevista para psicólogos

Seudónimo:

Género:

Edad:

Antigüedad en secundaria como psicólogo:

Antigüedad en el liceo:

Carga horaria:

Vinculación con la docencia o la educación:

Especializaciones o posgrados:

Orientación teórica

Otros trabajos:

Preguntas principales	Preguntas auxiliares
1) Habla de cómo es tu trabajo en este liceo como psicólogo	
2) Si tu trabajo como psicóloga en el liceo fuera una película que película sería?	¿O al menos qué género cinematográfico sería?
3) ¿Cómo fue que llegaste a trabajar como psicóloga en un liceo?	
4) ¿Qué recuerdas del concurso? ¿Qué se preguntaba?	¿Se trataba de contenidos y saberes que has podido utilizar?
5) ¿Recibiste alguna orientación al acceder al cargo?	¿Cómo supiste lo que se esperaba de tu labor?
6) ¿Hay algún tipo de supervisión seguimiento o contención?	¿Cómo manejas la aficción que puede producir este trabajo?
7) ¿Cuál te parece que era la intención al introducir psicólogos que trabajaran en los liceos públicos?	¿Observas alguna intencionalidad política? ¿Qué estarían buscando las autoridades?
8) ¿Cómo explicarías cuál es tu rol dentro del liceo?	¿Para qué? _ Objetivos y cometidos Funciones y tareas concretas desempeñadas. ¿Qué se hace y cómo se hace? ¿Cuáles son las actividades a las que le dedicás más tiempo? ¿Y a cuáles menos?

	<p>¿Qué se hace con los alumnos y grupos, con los educadores, con los otros técnicos o profesionales, con las familias, con la red o el entorno, con la dirección del centro? ¿Qué instancias de coordinación hay con Secundaria, el DIE y otros psicólogos? ¿Cuáles son los casos más típicos o comunes que te encontrarás en la cotidianidad? ¿Cómo es un día común de trabajo en el liceo? ¿Puedes describirlo?</p> <p>¿Qué representás dentro de la institución? ¿Cuál es el sentido o significado de tu trabajo?</p>
9) ¿Cómo es tu relación con el afuera del centro?	¿Vas a las casas? ¿Se hacen visitas a las familias?
10) ¿Cómo es tu lugar físico de trabajo y cómo incide el mismo?	¿Le fuiste cambiando cosas? ¿Se ha ido modificando?
11) ¿Se hace un proyecto a principio de año? ¿Hay algún tipo de planificación?	¿Si se hiciera un proyecto que debería plantearse? Si no se puede trabajar con proyectos ¿por qué es que no se puede?
12) ¿Cómo se evalúa tu trabajo? ¿Quién lo hace? ¿Hay instancias de autoevaluación?	¿Cómo crees que debería evaluarse tu trabajo como psicóloga en la institución?
13) Si el psicólogo fuera una habitación de una casa ¿cuál habitación sería? ¿y si fuera un artículo de oficina?	
14) ¿El rol que desempeñas es el que consideras necesario? ¿Estás satisfecha con el mismo?	<p>¿Qué objetivos, funciones y tareas deberían estar y no están? ¿Cuáles desempeñas pero consideras que no deberías hacerlo? ¿Qué habría de cambiar respecto a tu rol?</p> <p>¿Te parece que tu trabajo es eficaz, que obtienes buenos resultados? ¿En qué áreas? ¿En qué te parece que tu trabajo no resulta o no cumple con tus expectativas o las de tus compañeros? ¿Consideras que tu rol está claro?</p>
15) ¿Cómo crees que perciben tu rol los docentes y los directores? ¿Cómo es tu vínculos con ellos?	¿Qué demandas recibes de ellos? ¿Puedes satisfacerlas? ¿Qué conflictos aparecen?
16) ¿Trabajas con un equipo multidisciplinario o equipo educativo? ¿Cómo se	¿Cómo se dividen los roles o tareas?

<p>complementan e interactúan?</p>	<p>¿Cuál es tu lugar específico en el equipo? ¿Qué diferencia tu tarea de la de los otros? ¿Qué aporta específicamente el profesional psicólogo?</p> <p>¿Pueden reemplazarse los equipos multidisciplinarios por equipos educativos?</p>
<p>17) ¿Cómo manejas el tema de la derivación de los estudiantes</p>	<p>¿Es efectiva la derivación?</p>
<p>18) ¿Qué conocimientos, saberes o competencias necesitaste movilizar para trabajar en el liceo?</p>	<p>¿Qué contenidos, materias, o autores de los que viste en Facultad te sirvieron más?</p> <p>¿Cuáles son las teorías que más puedes usar para orientar tu práctica?</p> <p>¿Hay alguna línea teórica que te parezca más adecuada para guiar el trabajo en los liceos? ¿Has tenido instancias, espacios y tiempos para la reflexión teórica sobre tu práctica cotidiana?</p> <p>¿Qué se necesita saber hacer y saber ser para trabajar en un liceo? ¿Qué herramientas o saberes deberían brindarse a los psicólogos que trabajen en liceos? ¿Qué elementos de tu formación te sirvieron para tu rol? ¿Qué faltó? ¿En qué te gustaría seguirte formando?</p>
<p>19) ¿Cuáles son las principales dificultades y conflictos que te has encontrado en el ejercicio de tu rol?</p>	<p>Puedes narrar una experiencia como ejemplo</p> <p>¿Cuál es el típico conflicto con los docentes?</p>
<p>20) ¿Fue cambiando tu rol con el tiempo?</p>	<p>¿Por qué? ¿En qué?</p>
<p>21) ¿Es necesario un psicólogo en este liceo? ¿Por qué y para qué?</p>	

Anexo V: Cuadro de categorías apriorísticas (en **negrita**) y de categorías emergentes de los datos

Pregunta principal de investigación	Objetivo general	Preguntas secundarias	Objetivos específicos	Categorías	Sub-categorías
¿Cuál es el rol de los psicólogos en los liceos públicos de ciclo básico en la ciudad de Montevideo?	Describir y analizar el rol de los psicólogos en los liceos públicos de ciclo básico de la ciudad de Montevideo.	¿Cómo se fueron incorporando los psicólogos en los liceos de Montevideo en comparación con las experiencias en psicología educacional a nivel internacional?	Describir y analizar la incorporación de los psicólogos en los liceos montevideanos en comparación con el contexto internacional de la psicología educacional	Inicio en el Rol: 1.Comienzo improvisado	<p>1.1 Formación y experiencia previa no específica.</p> <p>1.2 Acceso al cargo por concursos basados en lectura.</p> <p>1.3 "Suerte en Pila" La ausencia de perfil escrito y de orientación en el inicio del rol</p> <p>1.4 Referencias teóricas vagas y la necesidad de un espacio de reflexión y encuentro</p> <p>1.5 Evaluación burocrática de rol y desvalorización del saber profesional</p> <p>1.6 La lucha por el espacio físico y los materiales. Un reflejo de la lucha por el reconocimiento simbólico e institucional</p>

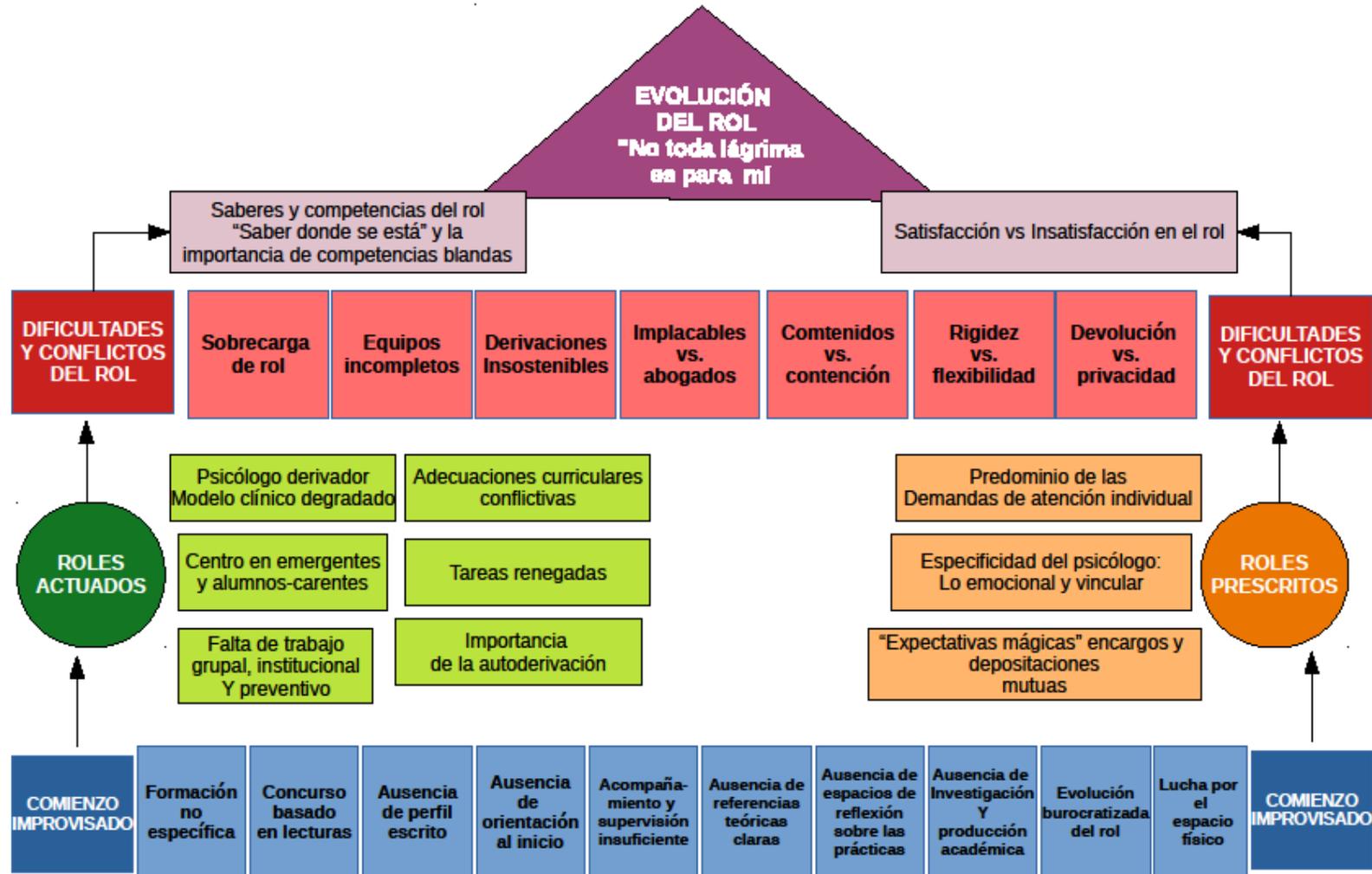
		<p>¿Cuáles son los roles, funciones y tareas que desempeñan los psicólogos en los centros investigados?</p>	<p>Describir los roles, funciones y tareas que desempeñan los psicólogos en los liceos públicos de ciclo básico de Montevideo, según la percepción de los propios psicólogos, la de los directores y la de los profesores orientadores pedagógicos.</p>	<p>2. Rol actuado:</p> <p>Persistencia de un degradado modelo clínico-individual, asistencial y de respuesta</p>	<p>2.1 El psicólogo como derivador.</p> <p>2.2 El centro en los emergentes y el alumno carente</p> <p>2.3 Importancia de la autoderivación: la necesidad de un espacio de escucha individual</p> <p>2.4 El reciente peso de las conflictivas adecuaciones curriculares</p> <p>2.5 La falta de trabajo grupal, institucional y preventivo.</p> <p>2.6 Tareas renegadas. Escaso acercamiento a hogares y profesores</p> <p>2.7 Las imágenes del psicólogos: Más apertura que encierro</p>
--	--	---	---	---	---

		<p>¿Qué diferencias se encuentran entre los roles prescritos y los roles efectivamente actuados?</p>	<p>Analizar los posibles conflictos entre las expectativas del rol en cada uno de los estamentos estudiados (psicólogos, directores y profesores), y las diferencias entre dichas expectativas y el ejercicio cotidiano del rol.</p>	<p>3. Los roles prescritos: Expectativas contradictorias</p>	<p>3.1 El predominio de las demandas de atención individual</p> <p>3.2 La necesidad y especificidad del psicólogo: Lo emocional y vincular</p> <p>3.3 Las dobles expectativas mágicas, depositaciones y encargos.</p>
		<p>¿Cuáles son las dificultades, conflictos y problemas que enfrentan los psicólogos en el ejercicio de su rol en los liceos?</p>	<p>Describir y analizar las dificultades, conflictos y problemas que encuentran los psicólogos de los liceos en el ejercicio de su rol</p>	<p>4. Problemas y conflictos en el ejercicio del rol:</p> <p>La psicóloga como intermediaria de la inclusión</p>	<p>4.1 Rol deseado insatisfecho. El abandono de lo sistémico y de la planificación</p> <p>4.2 Derivaciones insostenibles y la falta de respuesta familiar</p> <p>4.3 Débiles extranjeros vs. locatarios poderosos</p> <p>4.4 Profesores “implacables” vs. psicólogos “abogados”</p> <p>4.5 Contenidos vs contención</p> <p>4.6 Devolución vs privacidad</p> <p>4.7 Rigidez vs. Flexibilidad</p> <p>4.8 Sobrecarga</p>

		<p>¿Qué saberes y/o competencias despliegan o precisan desplegar en su práctica los psicólogos de los liceos, según ellos mismos y según otros actores de los centros?</p>	<p>Relevar cuáles serían los saberes y/o competencias que necesitan desplegar los psicólogos en el campo de la educación secundaria según la percepción de los propios psicólogos, la de directores y la de los profesores orientadores pedagógicos.</p>	<p>5. Saberes y competencias necesarios y valorados:</p> <p>Una costosa construcción en la práctica.</p>	<p>de rol: “Mucho para uno solo” 4.9 Inestabilidad e incompletud de los Equipos. De los EM a los EE 4.10 Satisfacción vs Insatisfacción en el rol</p> <p>5.1 “Saber dónde se está”. Necesidad de una formación específica y una práctica profesionalizante</p> <p>5.2 Lo valorado en las psicólogas. La importancia de las competencias blandas</p> <p>5.3 La evolución del rol : “No toda lágrima era para mí”</p>
--	--	--	--	---	--

Anexo VI: Cuadro de categorías y árbol de problemas de los psicólogos en los liceos públicos de ciclo básico de Montevideo

EL ROL DEL PSICÓLOGO EN LOS LICEOS PÚBLICOS DE CICLO BÁSICO DE MONTEVIDEO



El rol del psicólogo en los liceos de ciclo básico de Montevideo