



**UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGIA**

**Trabajo Final de Grado
Modalidad: Monografía**

***Modelos de intervención del Psicólogo Educacional en las
Instituciones Educativas.***

**Camila Fernández Carvalho
C.I: 4.395.339-5**

Tutora: Cecilia Pereda

Montevideo, 2017.

Índice

Resumen	p.3.
Introducción.....	p.4.
1- Rol del psicólogo en las instituciones educativas.....	p.5.
1.1- Instituciones.....	p.5.
1.2- Instituciones educativas.....	p.10.
1.3- Psicología Educacional. Un poco de historia.....	p.10.
1.4 -Propuestas y debates actuales sobre el rol del psicólogo en instituciones educativas.....	p.13.
2- Modelos de intervención del psicólogo educacional en las instituciones educativas desde diferentes perspectivas.....	p.15.
2.1 – Modelos de intervencion.....	p.19.
2.2 - Modelo clínico.....	p.21.
2.3 - Modelo sistémico.....	p.24.
2.4 - Modelo constructivista.....	p.26.
Conclusiones.....	p.31.
Referencias Bibliograficas.....	p.33.

Resumen

El siguiente trabajo monográfico realiza un recorrido bibliográfico acerca de la intervención del Psicólogo en las Instituciones Educativas, focalizando en tres modelos de intervención: el modelo clínico, el sistémico y el constructivista.

En primer lugar se definen las Instituciones, particularmente las Instituciones Educativas, y el rol del psicólogo dentro de las mismas, utilizando las conceptualizaciones de Foucault (1994), Deleuze (1990) y Fernández (1994).

En una segunda instancia se describe la Psicología Educacional, empezando por su historia, para luego dar paso a la actualidad, estableciendo propuestas y debates sobre el rol del psicólogo educacional.

Posteriormente, se plantean los modelos de intervención del psicólogo educacional en las Instituciones Educativas, desde diferentes perspectivas tomando como autores principales a Conde, et.al. (2003), Ossa (2011) y Tolmos de Pena (2006). Además del concepto de intervención, se desplegarán los tres modelos elegidos, describiendo su marco teórico. El modelo clínico de intervención será enfocado desde autores como Vidal Tamayo (2007), Albanico (2010) y Dibarbure (2015). Siguiendo por el modelo sistémico de intervención, basado en autores como Selvini y Cirillo (1997), Nardone y Fioranza (2004). Finalizando con la descripción del modelo constructivista de intervención donde se toman autores como Vigotsky (1978), Coll (1996) y Erausquin, Denegri, y Michele (2010).

A lo largo del recorrido por los distintos autores, se enfocara en exponer cuál sería el rol del psicólogo dentro de las instituciones educativas a traves de tres modelos de intervencion escogidos.

PALABRAS CLAVE: Instituciones. Instituciones educativas. Psicólogo Educacional. Intervención. Modelos de Intervención.

Introducción

La presente monografía, Trabajo Final de Grado de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, tiene como tema central la intervención del psicólogo en las instituciones educativas.

El interés por profundizar en esta temática, surge principalmente en mi participación en el Proyecto de Investigación “Sentidos y Genealogías: experiencia educativa”, perteneciente al Ciclo de Graduación, llevado a cabo en el Liceo N° 59 Felisberto Hernández. El Proyecto tiene como objetivo el análisis y la comprensión del sentido que dan los adolescentes a su experiencia educativa, utilizando la investigación como método de trabajo. El mismo se centra principalmente en aquellos que se encuentran en riesgo de desvinculación de la institución educativa. Mi participación se da un periodo siguiente, en el cual la intervención se realiza acorde a la demanda de la institución. Esto generó en mí algunos cuestionamientos, como por ejemplo qué rol ejerce el psicólogo dentro de las instituciones educativas y cuáles son sus métodos de intervención dentro de un equipo de trabajo multidisciplinario.

Sumado a lo anterior, en mi tránsito por la carrera, mi interés por la temática de lo educativo en las instituciones me llevó a realizar Optativas enfocadas en la temática, así como prácticas relacionadas con este tema. Una de ellas, en Apex Cerro, donde trabajé en clínica con niños. Un alto porcentaje de ellos eran derivados de las escuelas de la zona, ya sea por dificultades de aprendizaje, problemas de conducta, o déficit atencional.

Este conjunto de experiencias de aprendizaje y desarrollo de conocimiento hacen a mi interés por profundizar acerca del rol del psicólogo en las instituciones educativas.

La revisión bibliográfica y articulación de autores, que se presenta a continuación, pretende dar cuenta de algunas configuraciones en relación al vínculo de la Psicología con el campo de las Instituciones Educativas.

El presente trabajo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar se realiza un recorrido por la historia de las instituciones, haciendo énfasis en las instituciones educativas. Además de profundizar en las conceptualizaciones actuales.

En una segunda instancia, articulando distintos autores, se plantea cuál es el rol del psicólogo educacional, y cuáles son las posibles modalidades de intervención. Desarrollando finalmente, tres modelos de intervención: clínico, sistémico y constructivista.

A modo de cierre, se plantean algunas conclusiones, que se despliegan a partir de la lectura de los autores y las temáticas seleccionadas.

1- El " Rol" del psicólogo en las instituciones educativas

1.1 Instituciones

Para comenzar se considera importante definir qué entendemos por instituciones, concepto fundamental para el desarrollo del tema. Para comprender las instituciones se hace referencia al concepto de dispositivo, que Foucault (1994) define como:

Un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. (...). He dicho que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento, pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y (son) sostenidas por ellos. (p.229)

Por su parte Deleuze (1990), define un dispositivo como "un conjunto multilineal, con líneas de distinta naturaleza, que siguen direcciones diferentes y que se acercan y se alejan unas a otras formando siempre procesos en desequilibrios" (p.155). Estas líneas, son líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerzas, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fractura que se entrecruzan y se mezclan.

Plantea como característica principal el repudio a los universales y un mayor acercamiento a lo nuevo (líneas de creatividad), por sobre lo eterno (líneas de sedimentación).

Es una serie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal, Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas de cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto y el lenguaje) sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en equilibrio, y estas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan una de las otras. (Deleuze, 1990, p. 155)

Tanto Foucault (1994) como Deleuze (1990), plantean que los dispositivos son relaciones de distintos tipos de saberes, de distintas naturaleza, no son un sistema homogéneo sino que

siguen diferentes direcciones, pero a su vez a pesar de tener características tan diversas, se encuentran en equilibrio.

Para definir las instituciones, Castoriadis (1989) hace énfasis en la vertiente histórico – social del proceso de represión, definido por el Psicoanálisis.

La institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario. La alienación, es la automatización y el predominio del momento imaginario en la institución, que implica la automatización y el predominio de la institución relativamente a la sociedad. Esta automatización de la institución se expresa y se encarna en la materialidad de la vida social, pero siempre supone también que la sociedad vive sus relaciones con sus instituciones a la manera de lo imaginario, dicho de otra forma, no reconoce en el imaginario de las instituciones su propio producto. (pp. 227-228)

Para el autor, en lo institucional coexisten componentes funcionales, derivados de la racionalidad instrumental y componentes imaginarios. Las definirá como “dimensión conjuntista identitaria y dimensión propiamente imaginaria” (Idem. p 34). De otra manera no podría entenderse la posibilidad de cambio institucional, donde se encuentran las categorías del imaginario social instituyente e imaginario social instituido. El primero se presenta como una potencia, una posibilidad real, como lo es la posibilidad de aprender un lenguaje para un recién nacido, o la posibilidad de actuar socialmente por medio de las religiones, o las creencias democráticas, etc. Es decir, son poderes sociales que se manifiestan en la socialización. Son imaginarios que contemplan toda una red de significados, son apropiados, interiorizados por los individuos, por medio de los cuales incluso los individuos son capaces de representar su mundo. El imaginario social instituyente, se relaciona con el poder humano de creación.

Mediante la fabricación social del individuo Castoriadis (Idem.) refiere que,

La institución se apodera de la imaginación singular del sujeto, dejándola por regla general manifestarse sólo en y a través del sueño, la fantasía, la trasgresión y la enfermedad. Todo ocurre como si la institución lograra cortar la comunicación entre el imaginario radical y el ‘pensamiento’ del sujeto. Imagine lo que imagine, el sujeto no pensará ni hará más que lo que socialmente es obligatorio pensar y hacer. (p.309)

El imaginario social instituido, se puede apreciar como un conjunto de reglas, normas procedentes de las instituciones. Este imaginario es cercano a la dimensión conjuntista

identitaria. Es el imaginario colectivo que ha sido instituido, apropiado por los individuos e institucionalizado socialmente. Las instituciones son el canal y la expresión de lo instituido: la educación, la política, la guerra, el estado, la religión, la familia, etc., conforman las instituciones. Estructuran nuestras ideas, creencias, valores y formas de actuar. Para Castoriadis (2006), lo fundamental de las instituciones es que son portadoras de significado, no están asociadas a la lógica ni a la realidad, por lo que se entiende que son significaciones imaginarias sociales.

Según los planteamientos de Ulloa (2011), el concepto de instituciones es algo ambiguo, ya que por un lado puede designar una regularidad de conducta, y por otro una organización social, por tanto: “un organismo con una geografía y una ordenación del tiempo y de las responsabilidades con objetivos por alcanzar y medios adecuados a tal fin, todo regulado por un código y por normas explícitas e implícitas. La designación más adecuada parece ser entonces la de organizaciones institucionales” (p. 33). Este ordenamiento está basado en el lugar en que encuentra el hombre, así como en la modalidad o figura patológica más frecuente para cada tipo de institución.

Existen instituciones que se ocupan del proceso de aprendizaje del hombre, es por esto que el individuo estará en una situación progresiva de crecimiento en su tarea emocional o intelectual. La figura o modalidad patológica más común en estas instituciones, es la preponderancia del hábito sobre el aprendizaje.

Ulloa (2011) plantea además que toda institución se organiza en base a tres distribuciones:

- distribución espacial
- distribución del tiempo
- distribución de las responsabilidades (roles y funciones).

Significa que encontramos distintos elementos que se articulan entre sí, un cuerpo orgánico que como tal posee movimientos y articulaciones, la inevitable y estrecha relación entre las pautas institucionales y los hombres que las originan y sustentan.

Las instituciones donde viven los hombres constituyen objetos de principal interés dentro de cualquier plano de salud mental, y adquieren prioridad en este interés aquellas con las que el individuo se pone en contacto más precozmente (familia, colegios, etc.) y aquellas que reciben al individuo en situación regresiva, por estar disminuido (Instituciones asistenciales). (p.4)

Para terminar de definir las instituciones, es necesario exponer las conceptualizaciones de Fernández (1994), quien plantea que “una institución es en principio un objeto cultural que

expresa cierta cuota de poder social (...) la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual” (p.1)

Dichas instituciones ocupan un lugar predominante en la construcción de la subjetividad de los individuos, lo cual se vuelve actualmente más importante, debido a que los niños concurren a instituciones educativas desde edades cada vez más tempranas.

En el siguiente apartado se desarrolla el concepto de instituciones educativas, contextualizando de esta forma el ámbito de trabajo del psicólogo educacional, donde pondrá en juego sus herramientas teóricas y prácticas, a través de distintos modelos de intervención.

1.2 Instituciones Educativas

Según Fernández (1994), el objetivo principal de las instituciones educativas, es la transmisión de conocimiento, el cual está enmarcado en un contexto particular, desde el punto de vista cultural, social y temporal.

Se trata (...) con un conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo y lo empujan a una inserción cultural prefijada a su deseo, pero que, al mismo tiempo al basarse en la transmisión de conocimientos, entrega la llave para acceder a la conciencia de la individuación. (p.25).

Dentro de las instituciones educativas interactúan tres componentes: el sujeto que aprende, el conocimiento y el sujeto que transmite ese conocimiento. Es en este espacio en donde se dan diversos tipos de relaciones que dependen de múltiples factores.

En las dinámicas institucionales se pueden percibir dos dimensiones: lo instituido, que corresponde a aquello que es fijo y estable dentro de la institución, y lo instituyente, que representa el movimiento, el cambio, todo lo nuevo que engloba lo que queda por fuera de la lógica institucional. Es por esto que los cambios a nivel de las instituciones resultan muy complejos, los instituido lucha con tal fuerza, que se resiste a lo nuevo.

Las instituciones educativas, tienen un componente singular, que las diferencia de otras instituciones sociales.

En el núcleo singular de las instituciones educativas, es decir el conjunto de rasgos que la diferencia de otras instituciones sociales se halla de un modo incuestionable, al mismo tiempo que la razón de la esclavitud, la razón de la libertad. (Idem. p.3)

En suma, la autora establece que las instituciones educativas son un conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo y que lo empujan a una inserción cultural prefijada a su deseo. Y basándose en la transmisión de conocimientos, se le entrega la llave para acceder a la conciencia de la individuación. Es tal vez la más clara, y paradigmática situación social de intervención institucional. Las instituciones educativas generan un movimiento destinado a la regulación y el control. Cuanto más antigua y consolidada está la escuela en la trama de relaciones sociales, más fuerte y definitorio es el sello con que marca a sus alumnos, a sus docentes, a sus climas y a los rasgos de su vida cotidiana. A su vez cuanto más joven, más cerca del origen estará más enraizada en la gestión comunitaria, el acto fundacional de una escuela, más fuerte y definitoria la dinámica, más potente el proyecto institucional.

Siguiendo con Fernández (1994), la dimensión que adquieren en la escuela la rivalidad por el afecto, la preferencia, la distinción y el premio; la intensidad con que se presentan los tabúes sexuales; la fuerza con que quedan encubiertos y son rechazados ideológicamente los conflictos por el poder y la simple arista política de la vida institucional (aun cuando la tarea se organice en una estructura que tiene la rivalidad y el poder como núcleos); la índole paradójica con que se plantean los mandatos sociales; la lucha intensa entre la tendencia a reproducir y la tendencia a modificar el contexto. La trama de contradicciones de base sobre la que parece asentado el funcionamiento de cada escuela singular, y en consonancia, el hecho de las transacciones en las que se establecen puntos sólidos o transitorios de acción que persisten en la dinámica institucional como puntos de riesgo (conflicto y fractura).

En general la autora, plantea que las demandas se evidencian en sus aspectos manifiestos a través de la formulación de fines y objetivos, y en sus aspectos latentes, a través de la asignación diferencial de recursos y modelos de trabajo y en la fijación social de expectativas de rendimiento.

Plantea además que dentro de las instituciones educativas se encuentran cuatro tipos de componentes fantasmáticos:

- Los vinculados a las relaciones con las experiencias de gestación, nacimiento, alimentación y crianza.
- Los vinculados a las experiencias de logro de autonomía y diferenciación respecto a los otros, el ejercicio del poder sobre los propios actos y el avance en la recuperación de potencia depositada en las figuras de autoridad.

- Los vinculados a las experiencias primarias de ser observado, juzgado, comparado y, en definitiva, elegido o rechazado por personajes de alta significación emocional.
- Los vinculados a la relación entre la curiosidad, el deseo de conocer y el consecuente temor a la sanción, la exclusión y el castigo.

Las operaciones de estos componentes conforman un sustrato de fuerte intercambio emocional, oculto por la concepción imperante de la educación como proceso de desarrollo continuo y la de la relación educativa como desprovista de contenidos agresivos, amorosos, etc. Cuando esto fracasa y la percepción de la realidad se impone brutalmente (como el incremento de la pobreza), surgen fenómenos de impotencia, sentimientos y estados colectivos de desesperanza con sus secuelas de deserción, ausentismo, enfermedad en los docentes, fracaso escolar en los alumnos, un desplazamiento general a formas desviadas de interacción, hostilidad, violencia, etc.

Consecuente a esto, Guattari (1981) alude que al pensar la particularidad de las instituciones educativas y sus condiciones de existencia, podemos concebir a la educación como un espacio donde se manifiestan componentes semiológicos significantes, los cuales entendemos, son parte integrante de aquellos componentes heterogéneos que agencian la producción de subjetividad. De este modo, los grupos que componen la institución producen una modelización de la subjetividad por intermedio de ciertas cartografías propias, construidas a través de diferentes puntos de referencia cognitivos, míticos y ritualísticos, que intentan administrar las inhibiciones y pulsiones de quienes integran la institución.

1.3 Psicología Educacional. Un poco de historia

Para comprender la intervención del psicólogo educacional en la actualidad, se considera necesario pensar la psicología educacional desde su historicidad.

A lo largo de la historia, la psicología educacional ha sufrido diversos cambios. Tomando como referencia las conceptualizaciones de Vidal Tamayo (2007), Ossa (2011), García et al. (2012), Coll (1989) y Colodrón (2004), podemos identificar cuatro momentos en el desarrollo del rol del psicólogo en la educación. La primer etapa se sitúa a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, el eje gira en torno a descubrir y analizar cómo las personas aprenden los contenidos escolares, poniendo el foco de observación en las diferencias individuales, especialmente, en el diagnóstico y el tratamiento de niños con dificultades mentales y conductuales de diversa índole. Vidal Tamayo (2007) en su texto "Aportes de la psicología

educacional en centros educativos”, establece que la psicología de la educación tiene una larga historia y sus orígenes pueden rastrearse desde los principios de la psicología como disciplina científica, a inicios del siglo XX. Es en la primera década, cuando la psicología de la educación se destaca como un área especial dentro de la psicología general, incluyendo investigaciones sobre el aprendizaje, test mentales, la medida del comportamiento, la psicología del niño y la clínica infantil, entre otras. En 1903 Edward Thorndike publica su libro “Educational Psychology” (Psicología Educacional), el que constituye uno de los primeros esfuerzos para definir y acotar el campo de trabajo de la psicología educacional, la que para este autor, se encontraba ligada a las diferencias individuales y la elaboración de test, los procesos de aprendizaje y la psicología del niño.

Por otra parte, y dando origen a una vertiente distinta de la psicología educacional, se encuentran los trabajos de Cesar Coll (1996), para quien la prioridad de la psicología de la educación “tienen su origen tanto en las teorías psicológicas de referencia en las que se inspiran o de las que se nutren, como en la utilización que hacen de ellas con la finalidad de estudiar, comprender y explicar los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje” (p.153), por lo que el foco está en temas ligados al currículum y la organización escolar, destacándose estudios dedicados al aprendizaje de los principales contenidos escolares (matemática, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales etc.).

A mediados de siglo XX se amplía el foco inicial de atención a los aspectos emocionales, afectivos y sociales no solo de niñas y niños con dificultades, sino de todo el estudiantado, asentando la idea de una psicología “escolar” enfocada tanto en el diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje escolar como los problemas psicológicos infantiles, dentro y fuera de la escuela.

Coll (1989), plantea que desde su nacimiento, la Psicología de la Educación puede ser concebida desde dos vertientes; como una mera psicología aplicada, o como una disciplina puente con entidad propia. La primera tuvo su auge hasta los años 50 aproximadamente, aunque sigue presente en algunas prácticas actuales. Permite abordar las cuestiones educativas desde un punto de vista científico y racional, produciendo conocimiento que proviene de leyes generales ya establecidas. En este sentido, no tiene entidad propia como disciplina, sino que ese transforma en un campo de aplicación, que utiliza conocimientos extraídos de la psicología, no produciendo nuevos. Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios (2001) plantea que ofrece un objeto de estudio aplicado, práctico, que antes que la intervención, pretende mejorar las leyes generales obtenidas en el laboratorio, y que son difíciles de trasladar a contextos válidos de trabajo.

En una segunda etapa, a partir de la década del '50, se comienza a concebir la psicología de la educación como una disciplina puente entre la psicología y la educación. Se la reconoce como una entidad propia, cuya finalidad es contribuir a la generación de nuevos conocimientos. Partiendo de la concepción de la psicología como disciplina puente, Coll (1996) le atribuye una triple finalidad: “contribuir teóricamente a la mejor comprensión de los procesos de cambio comportamental como resultado de la participación en situaciones educativas, diseñar modelos de intervención que optimicen dichos procesos, mejorar las prácticas educativas.” (p.61).

A finales del siglo XX, a inicios de los años '80, con la emergencia y auge de los enfoques cognitivo – conductuales, surge la necesidad de formar docentes idóneos en los avances de la Psicología Educacional, siendo el profesional psicólogo, el puente entre tal conocimiento y la práctica escolar, apoyando la práctica docente en la metodología didáctica.

Brandon (como se cita en Coll, 1989) habla de una Psicología escolar en la que enfatiza la diversidad de este campo de trabajo profesional:

La Psicología escolar es tal vez la única especialidad en psicología que toma seriamente en consideración de forma simultánea casi todas las prácticas actuales de psicología en educación, y en otros campos relacionados. Por ejemplo, está implicada en la elaboración de orientaciones de competencias y criterios para el entrenamiento y la práctica. Está implicada en técnicas de evaluación y de intervención prestadas de la psicología clínica(psicodiagnóstico tradicional, psicoterapia y modificación de conducta); de la orientación psicológica (orientación no directiva, orientación vocacional); de la psicología de las organizaciones(análisis de sistemas y evaluación de sistemas); junto con técnicas y métodos que desafían una fácil categorización (intervención en crisis, terapia realista, educación afectiva en todas sus variedades, evaluación y tratamiento de dificultades de aprendizaje, desarrollo y modificación de currículum, formación de profesionales, etc..) si hay que probar los psicólogos escolares lo probarán. (p.786)

En trabajos posteriores, Brandon afirma que la evolución de la Psicología Escolar parece haber seguido un proceso de acumulación de funciones, más que un auténtico proceso de desarrollo. No se constata la aparición de nuevos planteamientos que hayan superado e integrado los planteamientos previos; se ha producido un proceso acumulativo.

Hacia finales del siglo XX, Coll (1989) amplía el foco desde el enfoque cognitivo – conductual y los modelos sistémicos y constructivistas, pasando de una mirada centrada en los conflictos como fenómenos individuales, a la consideración del contexto y la dinámica interaccional de los distintos elementos del sistema.

1.4 Propuestas y debates actuales sobre el rol del psicólogo en instituciones educativas.

Actualmente las instituciones educativas atraviesan una fuerte crisis. Taborda, Leoz y Dueñas (2003), definen la crisis de la educación como un fenómeno de la globalización, donde la educación moderna se gesta en base a la desigualdad, para lograr una igualdad idealizada.

Para pensar esta crisis de las instituciones educativas, no podemos dejar de lado la crisis de la modernidad. En esta última década algunos de los debates acerca de la crisis educativa se han basado en la dicotomía modernidad - modernidad líquida expresados por Bauman (2003),

La modernidad líquida ha impuesto a la condición humana el hecho de que la estructura sistemática se ha vuelto remota e inalcanzable, cambiando con el estado fluido y descontracturado del encuadre de la política de vida, ha combinado la condición humana de modo radical y exige repensar los viejos conceptos que solían enmarcar su discurso narrativo. (Bauman, 2003, p.9)

Ante esto, nos preguntamos si es posible pensar la realidad en la que estamos insertos desde lo individual, lo grupal, lo institucional, lo social, sin quedar atrapados en la idealización de una modernidad y la demonización de la otra. Hay que destacar que la irrupción de la modernidad líquida no implica la extinción de los elementos propios de la modernidad, sino que estamos en un momento de transición en que ambos conviven de modo singular.

Partimos de pensar la realidad educativa como un campo de tensiones entre los modos vinculares, las herramientas, producciones y valores culturales de cada una de estas cosmovisiones, que conviven en una misma sociedad en un constante interjuego. En ella advertimos la tensión entre los lugares y los flujos; entre ciclo, linealidades y simultaneidades; entre lo telegrafiable y lo disciplinable y entre los contenidos universales y los relativos. (Taborda, et al., 2003, p.17)

La clase como formato pedagógico desarrollado en un espacio físico determinado, en que los estudiantes sentados en un orden establecido escuchan a un docente, propio de la sociedad disciplinar, convive con la oferta de plataformas educativas virtuales que proponen un

encuentro del cara a cara, a desarrollarse en un espacio diferente y fluido. Se genera un choque entre ambas narrativas, lo cual produce desplazamientos no sólo en la posición de alumno, sino también en la posición del psicólogo.

En este sentido Barca (1998), citado por Ossa (2006), propone que actualmente, el Psicólogo Educacional realiza su actividad profesional dentro de un sistema dinámico, enfocando su actividad en todo el sistema educativo.

A su vez Kachinovsky (2003) plantea que “la institución psicológica padece en la institución educativa su circunstancia de extraterritorialidad. Interrogar la especificidad de la teorización y del accionar del psicólogo en condición de extranjería permite precavernos (...) de supeditar lo psicológico de los imperativos pedagógicos” (p.159). Esta misma autora, cita a Lajonquiere, el cual condena la ilusión psicopedagógica, viéndola como como un modo de renuncia a la educación. Propone estimular o desarrollar capacidades dadas a una perspectiva relacional, donde se instaura el deseo “del otro/otro”.

A continuación se definirá el concepto de intervención, además de presentar algunos posibles modelos de intervención del psicólogo educacional.

2- Modelos de intervención del psicólogo educacional en las instituciones educativas desde diferentes perspectivas

Quienes aprenden tienen la oportunidad de construir cómo hacer algo con los otros. Mientras descubren cómo puede ser su rol, siguen uno de muchos caminos, incluyendo uno que todavía no está allí, uno que tienen que aprender mientras lo construyen.
(Engestrom, 1991)

Cada disciplina y cada rol abordan una problemática particular a partir de su enfoque y paradigma, por lo cual, para comprender un fenómeno tan complejo es necesario bucear en los objetivos que cada mirada aporta. Para ello es interesante problematizar el papel de cada actor y su relación con el saber psicológico, en una encrucijada interdisciplinaria. Es por esto que se generan algunos cuestionamientos, que guían lo que se plantea en este apartado:

- ¿De qué manera se presenta la práctica psicológica en las instituciones educativas?
- ¿Qué características adquiere la práctica o la dimensión psicológica en los diferentes roles que asumen los psicólogos dentro de las instituciones educativas?

Con la finalidad de definir con más profundidad, cuál es el rol del psicólogo educacional, se toman los conceptos de Ossa (2011), quien plantea:

El rol del psicólogo educacional debe transitar desde una perspectiva epistemológica basada en el modelo de la simplicidad a una perspectiva basada en la complejidad. Esto es pasar de una visión filosófica que asume premisas, tales como la existencia de una realidad observable, manejable, individualista, ordenada, y parcelada (simplicidad), a otra que concibe la educación desde una perspectiva socializada, valórica, integrada, centrada en las complejas redes construidas por sus actores. (p. 72)

Deberá de intervenir desde una mirada comprensiva, práctica y/o crítica transformadora de la realidad emergente (dentro del paradigma de la complejidad), lo que se traduce en la búsqueda del desarrollo y crecimiento de la institución para y con sus actores.

Pero, ¿cómo interviene el psicólogo educacional en la actualidad?, ¿cuáles son sus funciones y acciones?

Algunos autores, como Coll (1989) y Vidal Tamayo (2007), plantean que en la actualidad la Psicología de la Educación es visualizada mayoritariamente como una disciplina puente entre los conocimientos generados por la psicología científica, y la educación, más que como mera psicología general aplicada a la educación. Comparte además su objeto de estudio con otras disciplinas, que ponen su énfasis en la educación.

Aborda los procesos educativos, desde una triple finalidad:

- Contribuir a la elaboración de una teoría que permita comprender y explicar los procesos educativos.
- Ayudar a la elaboración de procedimientos, estrategias y modelos de planificación e intervención que permitan orientar estos procesos en una dirección determinada.
- Colaborar en la instauración de prácticas educativas más eficaces, más satisfactorias y más enriquecedoras para las personas que participan en ellas.

En contraposición a esto, el rol del psicólogo educacional es escasamente visualizado al interior de las instituciones educativas y su trabajo se ve más bien ligado al ámbito clínico aplicado a la educación, principalmente enfocado al psicodiagnóstico y la atención de casos individuales al interior de las escuelas, lo que ciertamente constituye una concepción muy limitada respecto de lo que los psicólogos educacionales pueden aportar a los establecimientos en diversos campos de acción.

El perfil del psicólogo educacional no tiene por qué ser en Uruguay el mismo que en otros países de Latinoamérica o del mundo, más bien es esperable que el desarrollo de estos profesionales se adapte a las necesidades de nuestra realidad departamental y nacional.

En cuanto a los métodos de evaluación psicológica, Landsheere (1994), los conceptualiza como un mecanismo de vigilancia que activa una señal de alerta en caso de detectar irregularidades en el sistema escolar. Por tanto, el rol del psicólogo en la institución tiene que ver con esta función de análisis y de alerta (detección y valoración). Su tarea tiene que ver, con una acción formativa y educativa dirigida al entorno, como función preventiva (Tolmos de Mena, 2006). Sus funciones son: prevención; orientación escolar y profesional, y asesoramiento a los educadores.

A su vez, la acción terapéutica-clínica se centra en la elaboración de programas de desarrollo individual y seguimiento, con una acción social de base, con una contribución al análisis de las necesidades del sector, y el rendimiento del sistema.

En cuanto a las funciones descriptas, se cree importante destacar el creciente valor formativo-educativo y social que va tomando el rol del psicólogo escolar. Así, el rol clínico-terapéutico que había sido primordial en otros momentos, tiende a transformarse y a acentuar su sentido educativo-terapéutico. Tolmos de Mena (2006) establece que al acentuar el componente educativo, formativo y social se ha dado respuesta a las críticas que desde los años '60 se vienen planteando al psicólogo escolar, cuya tarea fue tildada de ser excesivamente clasificatoria, o reubicatoria, de clasificar o acentuar las afecciones psicopatológicas de la población infantil, así como de tener escasa o nula sensibilidad social, al no atender a normas psicológicas especiales para grupos socioculturalmente desfavorecidos.

El autor sigue reflexionando acerca de que la atención directa al alumno, la lleva a cabo el educador, el terapeuta o el reeducador. Entonces, en una época social en la que la especialización es altamente deseable, y en la que las tareas se plantean como interdisciplinarias, parece prudente que se mantengan equipos de formación pluridisciplinar.

La necesidad de un psicólogo educacional en las instituciones educativas, se vuelve fundamental,

A partir de la conciencia de que el mundo afectivo está plenamente conectado a la labor educativa y que, cuando se convive en grupo, se generan ansiedades que los psicólogos debemos primero esclarecer y luego ofrecer herramientas de elaboración a fin de promover la salud mental. Esta es una labor ineludible si queremos que nuestro paso por el centro educativo revela nuestra identidad y no sea solamente, como en el imaginario de algunos, un aspecto paliativo o que abone a la industriosa estrategia de marketing de la institución. (Tolmos de Mena, 2006, p. 4)

El psicólogo necesitará inicialmente un conflicto emergente, que se manifieste e incomode. En segundo lugar, que quienes están involucrados, sientan la necesidad y el interés de poner a disposición los recursos necesarios para solucionarlo. Nuestra labor como psicólogos será entonces, ofrecer una actitud de escucha.

Dentro de la institución escuela, la demanda del profesional suele ser de índole clínica: se busca que el psicólogo solucione el problema de los niños difíciles que obstaculizan el trabajo dentro de la institución. Además se hará cargo de las entrevistas con las familias. Se profundizará en esta temática, más adelante, analizando los modelos de enfoque para tratar los emergentes y demandas.

Una función principal del psicólogo, es la prevención primaria.

Los psicólogos son la primera fuerza de contención de las ansiedades a veces no procesadas, y nos ofrecemos para hacernos cargo de su presencia y orientar la búsqueda de ayuda exterior (en el caso de que nos encontremos ante la emergencia de un síntoma), no es ésta la verdadera razón de ser de nuestra presencia en el colegio. (Tolmos de Mena, 2006, p.5)

Renau (1998) citado por Tolmos de Mena (2006) plantea en relación a la demanda que,

El niño no debe ser considerado un enfermo objeto de “tratamiento” en el marco escolar. No es ésta la función del psicólogo en la escuela, como no es la de tratar terapéuticamente a los

maestros con dificultades psicológicas. La función en ambos casos es favorecer la salud mental de todos sus miembros por una vía indirecta y con aquellos apoyos generados en el propio funcionamiento de la escuela”. (p.5)

Por tanto, se deberá de optimizar el tiempo de intercambio, para dar lugar al surgimiento de los conflictos del grupo. El trabajo del psicólogo dentro de la institución se verá limitado por la tarea que la misma le haya asignado, lo cual restringe las posibilidades de estructurar su tarea, partiendo de una realidad institucional que le permita trabajar y contribuir en la conciencia colectiva. Afrontar cada día nuevos desafíos, en relación a la demanda institucional. Renau, (1998) establece que es primordial lograr establecer un tiempo y un lugar de intercambio para los conflictos grupales, crear objetivos y lineamientos comunes, favoreciendo así el sentimiento de pertenencia y el aprendizaje de una comunicación organizada. El psicólogo que trabaja en una institución, es asesor o consultor de la misma, deduce su tarea de su propio diagnóstico.

Tanto Renau (1998) como Tolmos de Mena (2006), analizan el concepto de demanda institucional, planteando la demanda como un “acto de comunicación, en el que están presentes dos polos: el que formula la demanda y el destinatario” (Renau, 1998, p.79). Detrás de cada demanda existirá un nivel de conciencia en que cada persona o situación se conecta con el propio malestar.

Cuando se plantea una demanda, existe una convicción de que el problema puede tener solución, la cual queda asociada a una imagen, a una persona. Es aquí donde el psicólogo, adquiere la imagen de técnico especializado.

El psicólogo realizará un análisis de la demanda, del pedido:

Hay que analizar la demanda, porque siempre son pedidos (...) evaluar si realmente es pertinente la intervención del equipo (...) Resolver una situación implica armar una escena, analizarla e intervenir, lleva tiempo. En este sentido no se tiene mucha idea de cuál es nuestra función (...) Si la secretaria nos pide que entrevistemos a los alumnos repitentes, lo hacemos (...) pero lo importante es lo que vamos generando a través de ese pedido. Muchos chicos se enganchan y ahí el trabajo se va armando, con otras entrevistas, con convocatoria a padres, etc. Esto es decisión nuestra. (Compagnucci, Denegri, Fabbi, 2009, p.7)

Los autores plantean que el psicólogo intenta responder la demanda que realizan los actores y desde ahí configura la modalidad de intervención; desde una demanda de atención directa planifica una estrategia de acción indirecta implicando a los actores institucionales en una experiencia grupal, colectiva. Tiende a plasmar una intervención específica que trasciende

la atención individual, una actividad pedagógica en la que participe todo el grupo escolar incluido el maestro; sin embargo, éste a través de su demanda, refuerza el modelo correctivo individual.

A todo esto, el tipo de intervención está directamente relacionado con el ámbito de desempeño del profesional. Siguiendo con los autores, se señala que los pedidos más frecuentes en el nivel primario son problemas de aprendizaje y de conducta. Los maestros suelen situar la dificultad y el fracaso del niño, como un déficit individual o como el resultado de las condiciones de la familia y/o del medio social, sin lograr visualizar que esta dificultad tiene un origen multicausal, en el que tanto la escuela como el docente juegan un papel fundamental. Es a partir de esta lectura, que se delinea el modelo de abordaje e intervención.

2.1 Modelos de Intervención

Antes de definir algunos modelos de intervención, es fundamental desarrollar el concepto de intervención.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2017), intervenir es “tomar parte en un asunto, interponer uno su autoridad, interceder o mediar por uno”. Por tanto, entendemos la intervención como un proceso de interferencia o influencia que persigue un cambio determinado.

Autoridad e intencionalidad son características básicas de la intervención social, problematizadas desde la perspectiva crítica de la Psicología Educacional, pero ineludiblemente presentes en la concepción moderna de la educación y de los saberes sobre la misma y sus sujetos.

Álvarez y Bisquerra (1998), definen la intervención psicoeducativa como “un proceso especializado de ayuda, que en gran medida coincide con la práctica de la orientación. Se propone concretarla o implementarla en relación a la enseñanza habitual, la lleva a cabo un profesional especializado o calificado” (p.11)

La intervención “puede connotar también la idea de algún grado de violencia o intrusión-invasión en la participación en un proceso o curso de acción, para transformar, mejorar o cambiar las condiciones de producción de los aprendizajes o/y desarrollos subjetivos” (Erausquin, 2006, p.11)

En cuanto a los modelos de intervención, nos apoyaremos en tres de ellos: modelo clínico, modelo sistémico y modelo constructivista. No son los únicos modelos existentes, pero desde

esta perspectiva, son considerados como los más abarcativos, además de que existen más estudios e investigaciones que los analizan.

Para clasificar estos grandes Modelos de Intervención Psicoeducativa, Álvarez y Bisquerra (1998) proponen lo que denominan Ejes Vertebradores de la Intervención, ejes de análisis, según los cuales pueden clasificarse los modelos básicos de intervención psicopedagógica. Se basan en los ejes identificados por Coll (1989) en su análisis originario de las intervenciones psicoeducativas. Cada modelo ocupa un espacio dentro de un continuum que va de un extremo a otro de los diversos ejes, considerados como bipolares.

Centrándonos en lo que respecta a la intervención en Uruguay, Conde, et.al. (2003) plantea distintos movimientos que se hacen desde la psicología: unos provienen de la clínica, apoyados en el Psicoanálisis como sustento teórico, otros de la Psicología Social a partir de la reformulación de los conceptos de salud y enfermedad donde “se trata de pensar una educación como instrumento de cambio de los sujetos y de transformación de realidad” (p. 22).

En consecuencia, los psicólogos educacionales, comenzarán a trabajar desde los tres Niveles de Atención en Salud: promoción, prevención y asistencia.

Son dos caminos que se cruzan, y que a su vez marcan una tendencia que luego se expresará en dispositivos de intervención diferentes, ya que se utilizarán distintas técnicas y sufrirán influencias de uno sobre otro. Se superponen, se complementan, confrontan o se pueden anular.

En los últimos años se genera un tercer movimiento, entre la psicología y la educación, que las lleva a un punto de encuentro entre la dimensión institucional y comunitaria.

Las investigaciones más recientes muestran para la educación una dificultad mayor en lograr sus objetivos por la lentitud para adaptar su estructura y su funcionamiento a una realidad marcada por fenómenos sociales como la infantilización de la pobreza, las nuevas configuraciones familiares, la desocupación creciente...La globalización de la economía aumenta la concentración de la riqueza provocando una mayor distancia entre ricos y pobres. Los avances tecnológicos, proveen de espacios de socialización virtuales y de canales de información en tiempo real que tienden a sustituir los canales tradicionales proporcionados por las instituciones educativas. (Idem., p.23).

Este movimiento lleva a construir nuevos conocimientos teóricos y técnicos que confrontan, por ejemplo el modelo clínico, donde el psicólogo puede generar dispositivos de intervención móviles, en grupos o instituciones.

A continuación se expondrán los modelos de intervención seleccionados para desarrollar en el presente trabajo. Se tomarán como referencia, autores latinoamericanos, así como también del medio local.

2.2 Modelo Clínico

El modelo clínico se centra en la atención individual y directa, dentro de la institución educativa. Se le denomina modelo clínico o también de counseling (asesoramiento).

Su objetivo es básicamente terapéutico y la intervención surge a demanda de la persona que tiene un problema y se trabaja según las fases más clásicas de la clínica: demanda, diagnóstico, intervención y seguimiento, por lo que presenta un importante paralelismo con el modelo médico. (Cobos, 2010, p. 64)

A su vez, Vidal Tamayo (2007), establece que en Chile, el perfil profesional del psicólogo educacional se encuentra ligado al modelo clínico de intervención, ya que pondrá el acento 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 o en la organización escolar. No permite el trabajo desde la prevención, ya que por definición se interviene una vez que el problema ya ha emergido.

Psicólogo educacional le compete establecer un puente dialógico entre el discurso educativo, con sus propios mandatos y promesas, y el método clínico entendido como algo muy distinto a una mera adición sintomática. Propiciando un abordaje crítico alternativo que rescate la plurideterminación del hecho clínico y destaque los aspectos saludables en juego, se podrá evitar una indeseable patologización de lo pedagógico. (Kachinovsky, 2001, p.51)

Este modelo implica que a los conflictos que surgen, se les atribuyan causas intrapsíquicas, es decir, factores personales del individuo, dejando así de lado los aspectos contextuales. Se basa además en medidas psicométricas, mediante la utilización de test, que en muchos casos contribuyen a la patologización y a etiquetar a los alumnos, más que a una mejora de su situación. De hecho, en ocasiones, los resultados de los test son mal utilizados y entregados de forma irresponsable a terceros que no realizarán una interpretación correcta de los datos.

Si bien la psicología clínica ha dotado al psicólogo de la educación de grandes herramientas de trabajo para el ámbito escolar, debe de ser complementado con una visión más amplia, sistémica y contextual.

Kachinovsky y Gabbani (2012) sostiene que el psicoanálisis cuestiona la ilusión pedagógica del conocer sustentado por la institución educativa, la cual desconoce la dimensión conflictiva del ser humano producto de la radical división del sujeto. Se trata de dos formas de concebir el sujeto, que producen dos sujetos distintos:

Mientras el interrogante pedagógico o psicológico se dirige al (sujeto del conocimiento o al sujeto epistémico, recortado en su calidad de aprendiz) qué sabe, cuánto conoce, cómo aprende, por qué no lo hace más rápido, por qué no aprende o cuánto mide- el Psicoanálisis se pregunta por el sujeto de/del desconocimiento (sujeto de/del inconsciente), dividido y descentrado: quién es, por qué sufre, qué desconoce de sí, de dónde viene, dónde está su conflicto. (p.46)

Así, la institución educativa sostiene un concepto de salud que busca la adaptación del sujeto a los parámetros prevalentes en la sociedad (lo canónico), excluyendo el conflicto, la sexualidad o cualquier otro tipo de excesos; mientras que el psicoanálisis apunta al conflicto psíquico, a lo irracional de las formaciones del inconsciente.

La pedagogía es prescriptiva, intenta modelar la conciencia cognitiva dentro de una lógica del rendimiento y la eficacia; el psicoanálisis es por definición no prescriptivo, se dirige al sujeto del inconsciente gobernado por la lógica del deseo, reconoce el saber en falta, la conciencia como lugar del desconocimiento de la verdad del sujeto.

La institución educativa en su función de disciplinamiento bajo la racionalidad moderna, desconoce la dimensión sexual del aprendizaje, porque concibe la sexualidad en forma diferente al psicoanálisis (como objeto de educación para la adaptación en la convivencia social y el control de los excesos, la enfermedad y la natalidad), y por lo tanto como una amenaza para aprender.

Para ejemplificar este modelo, se tomarán como referencia algunas prácticas que se llevan a cabo en Uruguay, dentro del modelo clínico de intervención. Se trata de los talleres de foto lenguaje que propone Albánico (2010), y por otro lado los talleres clínicos narrativos liderados por Dibarboure (2015), en el marco de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

Albánico (2010) plantea una terapia narrativa, enunciada como proceso de re autoría de la vida. Se propone como una deconstrucción de la historia oficial y la siguiente producción de

relatos alternativos, cuyo objetivo será la externalización. Esta práctica psicológica es fundamentada desde el propósito de no tomar la parte (el problema), por el todo (la persona). Tratando así, que el padecimiento no fagocite la identidad del sujeto que lo padece. Plantea también la técnica del foto lenguaje, entendido como una forma especial de mediación. Propone el trabajo con series de fotos que operan como soportes de la palabra, presentándose a tramitar lo semejante y lo diferente de la palabra ajena.

En cuanto a los talleres clínico narrativos, descritos por Michel Dibarboure (2015), se plantea que la institución educativa persigue esa ilusión de sabiduría, y para ello considera que es necesario gobernar, anular o evitar lo sexual para que haya un aprendizaje, mientras que el psicoanálisis postula que se aprende a punto de partida de lo sexual por esto se establece que existen dos concepciones distintas acerca de la sexualidad. “De aquí el carácter paradójal en torno al saber: creemos que la institución educativa, aun sabiéndolo, necesita desconocer (desmentir) aquello que se opone a su más cara ilusión, para preservar su función. Desconocer en lugar de conocer.” (Kachinovsky y Gabbani, 2012, p.68)

Dibarboure (2015), citando a esta autora, plantea la necesidad del diálogo entre estas dos concepciones, reconociendo sus especificidades y respetando sus límites. No se trata pues de usar el psicoanálisis para realizar un reforzamiento yoico que borre la singularidad del sujeto sujetándolo a los ideales imperantes, ni de desconocer que para aprender es necesaria la acción eficaz de la represión en su dimensión no patógena “a restricción del deseo es condición del pensamiento” (Kachinovsky y Gabbani, 2012, p.113)

Dibarboure (2015) presenta el taller clínico narrativo como un método de intervención psicoanalítica. Donde “la trama narrativa permite desplazar en otros las experiencias dramáticas y conmovedoras; tratada como externa, aunque en el plano de las representaciones es próxima e interna, constituye una producción simbólica que establece nuevas ligazones y sustituciones anteriormente inexistentes” (p.68). Puede considerarse la narración como un género lingüístico, que ofrece las posibilidades para un proceso de hostilización subjetivante.

2.3 Modelo Sistémico

La Teoría General de los Sistemas de Bertalanffy (1976) se plantea que en la década de los 40, se proporciona un marco unificador tanto para las ciencias naturales, como para las ciencias sociales, las cuales necesitaban emplear conceptos como, organización, totalidad, globalidad, interacción dinámica, entre otros. En esta Teoría lo lineal es sustituido por lo circular, y lo individual pierde importancia ante el enfoque interdisciplinario.

Puede considerarse además como un paradigma donde “los sistemas se consideran más bien como construcciones del conocimiento humano o de la cognición” (Kurt, 1998, p.75).

Entender la educación desde la perspectiva sistémica cibernética supone, “ver a la educación como un sistema de comunicación y como parte de una estructura” (Baeza, 2009, p.25).

La intervención del Psicólogo desde una perspectiva sistémica, “requiere un replanteamiento del diagnóstico tradicional, centrado en la medición individual con énfasis en los resultados de las diversas pruebas especializadas. Dando un giro hacia una evaluación desde una perspectiva sistémica, en un enfoque dinámico y etnográfico curricular” (Baltar, 2003, p. 29). Siguiendo con lo anterior,

Este modelo piensa al alumno en interacción con su entorno familiar, social y escolar, existiendo una relación de reciprocidad de tal manera que las actuaciones de unos y de otros influyen en la generación, mantención y/o modificación de los problemas. (p.30).

Vidal Tamayo (2007) plantea que los modelos ecológicos y/o sistémicos permiten analizar y abordar los procesos más complejos que emergen de la interacción de múltiples factores al interior de los establecimientos educacionales.

“Desde la visión de la complejidad, cada uno de los actores de la comunidad educativa debe ser concebido como un sujeto inscrito en un sistema social” (Barraza, 2015, p.16-17). Según lo que plantea Machado (2010), esto implicará atender las influencias sistémicas que están presentes cuando se procura tratar de entender los problemas y proponer intervenciones, disminuyendo la tendencia a la psicologización de los procesos pedagógicos, potenciando la investigación de los procesos socioculturales y ampliando el campo de actuación que implica nociones de salud, calidad de vida, micropolítica y ciudadanía, de cada comunidad educativa. El profesional en psicología podrá situarse como interventor, evaluador, investigador y/o asesor, dando versatilidad a su actuación en base en la demanda recibida y su contexto.

Un reto importante para el nuevo psicólogo educativo será ampliar la imagen tradicional de la década de los ochenta, del psicólogo infantil y escolar, formado para atender sobre todo población escolarizada, urbana y de clase media, con apoyo en un abordaje individual o unipersonal y similar al de la intervención del clínico, para arribar a una visión más contextualizada, ecológica y sistémica (Díaz, Hernández, Rigo, Saad, Delgado, 1996, p.18)

Esto involucrará al estudiante y al profesional de la Psicología de la Educación en nuevas tareas de intervención profesional e investigación educativa en contextos poco explorados al presente.

Nardone y Fioranza (2004) plantean un modelo sistémico de intervención en las instituciones educativas a partir de la noción de investigación – intervención. Describen tres tipos de intervención. La primera es la formación, donde la prevención ocupa un lugar fundamental. Al igual que los formadores, cuya función será la transmisión de tareas y competencias idóneas a los maestros, para la adquisición de capacidades estratégicas y de comunicación.

En una segunda posible intervención, “el técnico indica a los maestros las estrategias a afrontar, en calidad de supervisor y de su aplicación” (Idem., p.40). El trabajo en relación a las fobias en los niños, puede tomarse como ejemplo.

Un tercer tipo de intervención “es la enfocada a afrontar aquellas dificultades o problemas que requiere de la intervención directa del técnico” (Idem., p.41).

En suma, las tres posibles intervenciones desde el modelo sistémico son: formación, supervisión e intervención directa.

Dentro de este enfoque, la técnica más utilizada es la de reestructuración.

Esta intenta hacer que la persona piense las cosas de modo diferente, que vea la realidad con otra luz, tomando en consideración factores antes no considerados porque no se habían percibido. Se vuelve a codificar la percepción de la realidad de la persona, sin cambiar el significado de las cosas, pero cambiando su estructura. (Idem., p.45).

Uno de los problemas actuales dentro del modelo sistémico de intervención, según Selvini y Cirillo (1997), es el desconocimiento que los centros educativos tienen del rol del psicólogo educativo. Esperando de esta forma, que el profesional solucione “mágicamente” cada problema en forma aislada a través de sus propias capacidades, sin involucrar al sistema, lo que se asocia con una visión del mismo alumno como una entidad separada, y no como parte

de un sistema en el que todos los actores de la escuela se encuentran. Al momento de la inclusión del psicólogo en el ámbito educativo, se presentan altas expectativas respecto a las competencias y a las actividades que este profesional realizará dentro del establecimiento. En conformidad a lo planteado por Selvini y Cirillo (1997), esperan que el psicólogo dé solución a todos los problemas sentidos por la comunidad dentro de las instituciones educativas, lo cual también viene a determinar, al menos en una primera instancia, las actividades que el psicólogo realiza, y determinar también el rol del profesional dentro del establecimiento.

2.4 Modelo constructivista

Se entiende al constructivismo como “la idea de que el individuo no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se produce día a día como resultado entre estos factores” (Carretero, 1997, p.24). El conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción de ser humano a través de esquemas propios, y en relación con el medio.

Según Díaz y Hernández (2002), en sus orígenes el constructivismo surge como una corriente epistemológica, centrada en discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano.

Delval (citado en Díaz y Hernández, 2002) establece que se encuentran algunos elementos del constructivismo en el pensamiento de autores como Vico, Kant, Marx o Darwin. En estos autores, así como en los actuales exponentes del constructivismo en sus múltiples variantes, existe la convicción de que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura. Destaca la convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del ambiente. Algunos autores se centran en el estudio del funcionamiento y el contenido de la mente de los individuos (por ejemplo, el constructivismo psicogenético de Piaget), pero para todos, los focos de interés se ubican en el desarrollo de dominios de origen social (como el constructivismo social de Vygotsky y la escuela sociocultural o sociohistórica).

Para Vigotsky (1978) uno de los objetivos del análisis psicológico del desarrollo

Se establece una unidad, de los procesos de aprendizaje y los procesos de desarrollo interno (...) describir estas relaciones internas de los procesos intelectuales que el aprendizaje escolar pone en marcha (...) dichos análisis se dirigirán hacia el interior. El descubrimiento de esta red

evolutiva subterránea e interna de los niños en etapa escolar es una tarea de suma importancia para el análisis psicológico y educacional. (p.13)

La concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa constituyen la convergencia de diversas aproximaciones psicológicas a problemas como:

- El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizajes escolares.
- La identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje.
- El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos y motivaciones sobre contenidos significativos.
- El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.
- La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitiva.
- La importancia de promover la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos mismos, con el manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.
- La revalorización del papel docente, no sólo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador del mismo, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presta reguladamente al alumno

Existe una serie de principios motivacionales que se desprenden del enfoque adaptado o del constructor con base en los cuales se pretende intervenir (factores externos como recompensas y castigos, satisfacción de necesidades del alumno, manejo de metas, fomento de la motivación intrínseca) (Vigotsky, 1978, p. 87).

Ademas Coll (1996) afirma que la postura constructivista en la educación se alimenta de los aportes de diversas corrientes psicológicas: “el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la

psicología sociocultural vigotskyana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras.” (p.168). Por esto:

La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza debe considerarse como una actividad necesaria, en tanto que le aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que le permitirá la regulación y el conocimiento de los factores y problemas que llegan a promover o perturbar dicho proceso. (Díaz y Hernández, 2002, p.352)

Por otro lado, se reconoce la posible complementariedad de las explicaciones entre los distintos constructivismos dado que los diversos focos de investigación y unidades de análisis que éstos enfatizan en sus programas de investigación, muchas veces más que ser antagónicos parecen ser complementarios e integrables. Este tipo de argumentos lo sostienen autores que se han esforzado por dejar en claro la necesidad de desarrollar propuestas de integración entre los constructivismos endógenos (particularmente las propuestas piagetiana y la cognitiva), con los constructivismos exógenos (el sociocultural y algunas versiones construccionistas discursivas o lingüísticas),

El psicólogo educacional, debe ser consciente que su práctica profesional no se reduce al ámbito educacional institucional, sino que traspasa sus muros hacia una práctica social o socioeducativa que tiene que ver más con los aprendizajes implícitos, adaptivos o desadaptativos y sus respectivas potencialidades, que con los explícitos o formales. “En este sentido, el psicólogo educativo debe acompañar, investigar y comprender actividades que le permitan colaborar y apoyar educativamente a individuos, grupos y comunidades con los problemas e inquietudes relevantes en su desarrollo como sujetos sociales coadyuvando a la mejora de la calidad de vida y bienestar” (Castro, Domínguez y Sánchez, 1995, p.11).

Esta práctica social para los autores, se concreta en la realización de acciones como diseñador u orientador instruccional, de promoción, prevención, intervención e investigación en contextos educativos no formales e informales en la comunidad de pertenencia o de referencia impulsados y desarrollados por los entes gubernamentales, mediante sus políticas de acción social o acción socioeducativa o de aquellas desarrolladas por las propias organizaciones sociales de base.

Castro, Domínguez y Sánchez (1995) hablan de las distintas funciones del psicólogo en las instituciones educativas, las cuales voy a pasar a desarrollar a continuación. Las funciones de diseñador u orientador instruccional son transversales y permanentes, pues debe cumplirlas en todas las demás que son de su competencia, especialmente en la planificación, ejecución y

evaluación de programas socioeducativos, de salud, seguridad ciudadana, formación de ciudadanía, prevención de riesgos de todo tipo, en particular los de naturaleza psicosocial, y poniendo énfasis en los aspectos psicológicos de la instrucción, el diseño de la instrucción y las respectivas estrategias cualitativas.

Las funciones de promoción están dirigidas al desarrollo de las potencialidades o virtualidades de los individuos o grupos sociales, a través de la estimulación y fortalecimiento de las habilidades cognitivas -pensamiento crítico, pensamiento creativo, toma de decisiones y resolución de problemas, entre otras-, el desarrollo de habilidades socioemocionales -manejo de emociones- y prosociales, la capacidad de afrontamiento y resiliencia, el aprendizaje eficaz y autónomo, en especial las habilidades y estrategias relacionadas con el aprendizaje virtual y la navegación en el ciberespacio; así como las fortalezas humanas en el marco de la psicología positiva. El psicólogo educacional también cumple tareas de asesoría, consejería en el desarrollo y elaboración de materiales educativos convencionales para la capacitación del personal responsable de las acciones específicas, en función de modelos teóricos instruccionales validados empíricamente, con el propósito de lograr adecuados niveles de eficacia, eficiencia y sostenibilidad.

Las funciones de prevención estarían dirigidas, especialmente, a la prevención primaria de trastornos psicosociales, a las adicciones de todo tipo, en particular las emergentes -endopatías, a las compras, al tabaco, al sexo, el ejercicio físico y a las tecnologías, video juegos, internet, celulares y las dependencias sentimentales-; a todo tipo de violencia -psicológica, física, sexual, etc.-, desajustes familiares, conflictos económicos, sociales y comunitarios; en pro de una convivencia social armoniosa, de la construcción de una coyuntura de paz y de prevención en el transcurso del ciclo vital.

Para estos mismos autores, en la sociedad actual el psicólogo educacional tiene la necesidad de desarrollar competencias profesionales que le permitan aplicar estrategias desde un enfoque de aprendizaje estratégico, el cual hace posible que gestione sus propios conocimientos, adopte una autonomía creciente en sus actividades académicas, laborales, recreativas, disponga de herramientas sociales e intelectuales que faciliten un aprendizaje continuo en el transcurso de la vida, promoviendo el aprendizaje colaborativo, la educación en valores y el manejo de nuevas tecnologías de información y comunicación

Sumado a lo anterior, Erausquin, et.al. (2010) habla de una crisis contemporánea, que tiene como foco a los profesionales del área psicoeducativa. Crisis que se funda en la escasa contribución de discursos y prácticas para la solución de problemas de desigualdad, injusticia, fracaso personal y colectivo, también en lo escolar; un estado de cosas que denuncia el

agotamiento del paradigma positivista de la relación entre lo académico, la ciencia y los problemas del mundo.

Para finalizar, la mirada psicoeducativa articula la contemporaneidad del pensamiento de Vigotsky (1978) con el crecimiento de una lógica de implicación y transformación de situaciones, a partir de su problematización, análisis y toma de conciencia, desde un escenario de acción y experiencia compartida.

Conclusiones

A través del recorrido por los distintos autores seleccionados, se analiza cuál sería el rol del psicólogo dentro de las instituciones educativas. Dada la dificultad de determinar un rol específico contextualizado dentro del ámbito educativo, el psicólogo educacional ha ocupado distintos espacios de acción. Su participación en nuevos espacios profesionales es consecuencia directa del propio desarrollo de la disciplina y de la naturaleza cambiante de las prácticas educativas y culturales.

Se profundiza en tres modelos de intervención, ya que se los considera los más generales, con una vasta trayectoria e historia dentro de las teorías psicológicas, sin desconocer la existencia de otros modelos. Estos modelos generalmente coexisten dentro de una misma institución, generando muchas veces ciertas dificultades al momento de la implementación.

Actualmente, el mundo ha cambiado a través de las nuevas tecnologías, el uso de internet, de nuevas técnicas psicológicas que fueron cambiando y adaptándose al mundo de hoy. Es claro que las tecnologías de la comunicación fueron y siguen siendo recibidas con ambivalencia y contrariedad por los beneficios y exigencias de su uso. Sería engañoso pensar que los avances tecnológicos se implementan en la vida cotidiana sin que esta misma se modifique. La sensación de ambivalencia es entendida desde un proceso de adaptación a la transición que hay entre las formas tradicionales de comunicación, acceder a la información y el aceleramiento y crecimiento progresivo de las comunicaciones. Todas las ciencias y sus aplicaciones están siendo atravesadas por las nuevas dinámicas que internet impone y la práctica psicológica en las instituciones educativas no es la excepción. A todo esto, los psicólogos educacionales se encuentran en una disyuntiva entre sus paradigmas y las nuevas exigencias del medio. En consecuencia, están obligados a evaluar las teorías, técnicas y modelos relacionales sobre los que se ha construido el conocimiento, esta evaluación es el reflejo de la posición ética profesional que propende por la modificación, construcción de explicaciones y aplicaciones acordes al medio.

Los modelos de intervención descritos, deben adaptar sus cimientos teóricos a estas nuevas formas de intervención, donde la articulación, amplitud y creatividad del psicólogo juegan un papel primordial, dentro del equipo interdisciplinario de trabajo.

En consecuencia, los modelos de intervención se chocan y hacen que se tengan que adaptar a la demanda planteada desde la institución. Cada uno de los modelos tiene su particularidad para el trabajo del psicólogo educacional en la actualidad.

La función del modelo clínico se relaciona con el disciplinamiento. Desconoce la dimensión sexual del aprendizaje, porque concibe la sexualidad en forma diferente al psicoanálisis, por eso es importante tener en cuenta que cada niño tiene un inconsciente y es diferente a los demás niños dentro del aula. Es por esto que se traen a colación tanto los talleres de foto lenguaje, como los talleres clínico narrativos.

En lo que respecta al modelo sistémico, Nardone y Fiorenza (2004) describen tipos de intervención. Como lo es la formación, donde la prevención ocupa un lugar fundamental. Al igual que los formadores, cuya función será la transmisión de tareas y competencias idóneas a los maestros, para la adquisición de capacidades estratégicas y de comunicación adecuadas a cada situación e institución en particular.

A cerca del modelo constructivista, en el desarrollo de la psicología educativa, han sido esencialmente relevantes grandes tendencias dentro de la psicología constructivista. Según los aportes de Coll (1996) se ha producido un giro hacia el estudio de formas de comportamientos cognoscitivos cada vez más complejas, ha habido un interés cada vez mayor en el papel del conocimiento del comportamiento humano, dirigiéndose los esfuerzos en la actualidad a encontrar maneras para representar la estructura del conocimiento y a descubrir cómo se usa el conocimiento en las diferentes formas del aprendizaje.

En suma, considero fundamental la profundización en los modelos de intervención del psicólogo educacional, ya que hay escasa producción bibliográfica al respecto en el Río de la Plata. A su vez, este trabajo monográfico puede llegar a ser un humilde aporte, lo cual es muy importante para el conocimiento más acentuado a cerca de la temática, ya que muchos psicólogos cuando egresan trabajan en las instituciones educativas y como ya lo he dicho y desarrollado a lo largo del trabajo no hay una teoría o modelo a seguir que este completamente determinado, sino que esta atravesado por múltiples factores que muchas veces dependen de la demanda de cada institución y de los actores que se encuentran en la misma. Como también la profundización del rol que cumple el psicólogo educacional, ya que muchas veces tiene delimitaciones difusas y no muy claras para su ejercicio profesional.

Referencias Bibliográficas

- Albónico, G. (comp.). (2010). *Otra voz en la educación: El trabajo de psicólogos en escuelas y liceos*. Montevideo: Psicolibros.
- Álvarez, M. Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Baeza, S. (2009). *Funcionamiento y clima sociorelacional del aula, una perspectiva sistémica: una escala sistémica de observación de clases*. Buenos Aires: Editorial Aprendizaje Hoy.
- Baltar, M. (2003). *El sentido del diagnóstico psicológico escolar. Un análisis crítico y una propuesta en construcción*. Chile: Escuela de Psicología Pontificia. Universidad Católica de Valparaíso.
- Bertalanffy Von, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.
- Barraza, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del Psicólogo Educacional: propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3 (15), pp. 1-21.
- Bauman, Z (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carretero, M (1997). *Constructivismo y educación*. México: Progreso S.A.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquêts.
- Castoriadis, C. (2006). *Figuras de lo Pensable*. México: FCE.
- Castro, M., Domínguez, M., Sánchez, Y. (1995). *Psicología, Educación y Comunidad*. Santa Fe de Bogotá: Almodena.

- Cobos, A. (2010). *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga*. (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga.
- Colodrón, M. (2004). *Rol del psicólogo en la educación*. Colegio Oficial de Psicólogos de España.
- Conde, D., Grieco, L., Goodson, E., Singer, P., Korovsky, G., Maresca, O., y Shlaman, T. (2003). Perfil del psicólogo en la institución educativa. Modelo para armar. Inserción del psicólogo en la institución educativa. *Jornadas Universitarias de Intercambio. Psicología en la Educación: un campo epistémico en construcción* (pp. 21-38). Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Psicología.
- Compagnucci E., Denegri, A., Fabbi, M. (2009). *La inserción del psicólogo en el campo educativo: Intervención y prácticas en contexto*. Mar del Plata: Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología.
- Coll, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa: Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.
- Coll, C. (1996). *Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica*. Universidad de Barcelona.
- Deleuze, G. (1990). *El pliegue. Leibniz y el Barroco*. Barcelona: Paidós.
- Dibarboure, M. (2015). *La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas: el taller clínico con cuentos en el ámbito escolar*. (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo.
- Diccionario Real Academia Española. (2017). Intervención. Recuperado: <http://dle.rae.es/?id=LxRmruS>

- Díaz, F., Hernández, G., (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Universidad Autónoma de México.
- Díaz, F., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E., Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación, y práctica profesional del psicólogo. *Revista de la Educación Superior*. XXXV (137). (1), pp. 11-24
- Erausquin, Cristina (2006). *Sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en educación, en contextos del siglo XXI: figuras hegemónicas y alternativas, ejes y vectores en representaciones, prácticas y discursos*. Ficha de Curso Posgrado UBA.
- Erausquin, C. Denegri, A. Michele, J. (2010). *Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos*. La Plata: Cátedra de Psicología Educacional Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. París: Gallimard.
- García, C. Carrasco, G. Mendoza, M. Pérez, C. (2012). *Rol del psicólogo en establecimientos particulares pagados del Gran Concepción, Chile: Un proceso de co-construcción*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 38 (2), 169-185.
- Guattari, F. (1981). *La intervención institucional*. México: Folios.
- Kachinovsky, A. (2001). *Proyecto de Trabajo y Concepción del Cargo. Área de Psicología Educacional*. Montevideo: Universidad de la Republica, Facultad de Psicología.
- Kachinovsky, A. (2003). *Psicología en la educación: andamios para la construcción de identidad*. San Pablo: Psicología de la educación.

- Kachinovsky, A. y Gabbiani, B. (2012). *Una alternativa al fracaso escolar. Hablemos de buenas prácticas*. Montevideo: Universidad de la República.
- Kurt, L. (1998). *Terapia Sistémica. Bases de teoría y práctica clínica*. Editorial: Herder.
- Machado, M. (2010). A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: Uma Leitura Crítica. *Psicologia: Ciencia e Profissao* 30 (2), pp. 362-375.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, pp. 232-242.
- Nardone, G. Fiorenza, A. (2004). *La intervención estratégica en los contextos educativos. Comunicación y «problem solving» para los problemas escolares*. Editorial: Herder.
- Landsheere, G. (1994). Fivaluation et innovations dans les systemes de formation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, (1), pp. 59-77.
- Ossa, C. (2006) Factores que estructuran el rol del psicólogo en educación especial. *Revista de psicología de la Universidad de Chile*, XV, (2), pp. 131 – 145.
- Ossa, C. (2011). El rol del Psicólogo Educacional: La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. *Revista Pequeño*, 1(1), pp.72-82.
Recuperado: <http://www.ubiobio.cl/miweb/weblife/media/265/el%20rol%20del%20psicologo%20educacional.pdf>.
- Ulloa, F. (2011). *Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica*. Revista AAPA Bs.As. Tomo XXVI.
- Renau, M. (1998). *¿Otra psicología en la escuela? Un enfoque institucional y comunitario*. Barcelona: Paidós.
- Selvini, M. & Cirillo, S. (1997). *El mago sin magia*. Argentina: Paidós.

Taborda, A., Leoz, G., y Dueñas, G. (2012). *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Tolmos de Mena, A. (2006). *La Psicología en la Escuela. Reflexiones acerca de la labor preventiva del Psicólogo en el ámbito escolar*. Lima: Fepal - XXVI Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis.

Vidal Tamayo, J. (2007). *Aportes del Psicólogo Educacional a los Establecimientos Educativos*. Chile: Universidad de Chile.

Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica.

