



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Trabajo Final de Grado

Pre-proyecto de tesis

Montevideo, 30 de julio de 2015

**El Rol del psicólogo en los centros de Educación
Secundaria pública de Montevideo**

Mauricio Perpetue

C.I: 3.289.871-6

Tutora: Mag. Cecilia Pereda

RESUMEN

El siguiente pre-proyecto de investigación, que se presenta como Trabajo Final de Grado, plantea estudiar la inserción de los psicólogos en los centros de Educación Secundaria pública de Montevideo, Uruguay; analizar el rol prescripto por las autoridades de la educación de estos profesionales; el rol subjetivo que perciben los psicólogos educacionales; y la percepción de ese rol por parte de directores y docentes.

Se busca con este proyecto de investigación indagar sobre posibles contradicciones entre las expectativas de los diseñadores de políticas públicas, los roles ejercidos en la práctica cotidiana de los centros, y los problemas de rol que pueden producirse en éstos.

En la búsqueda de antecedentes se observa una evolución en la concepción en el rol de los psicólogos en los centros educativos que, desde la teoría, debería de alejarse del enfoque clínico y el psicodiagnóstico, para desarrollar un enfoque psicosocial con un rol de promoción de cambios institucionales. Sin embargo a través de la investigación empírica se constata que tanto en España, como en América Latina y en Uruguay se encuentran muchas dificultades para superar los roles institucionalizados en el pasado y clarificar los actuales.

Se propone una estrategia metodológica cualitativa para estudiar una muestra teórica de 6 liceos en los cuales se entrevistará en profundidad a psicólogos, directores y docentes referentes, analizándose los datos obtenidos con la metodología de la Teoría Fundamentada.

Palabras clave: Rol del psicólogo educacional, Educación Secundaria, Políticas Públicas.

FUNDAMENTACIÓN

El tema que atañe a este pre-proyecto de investigación, es producto de la implicación de su autor como docente de Enseñanza Secundaria durante los últimos 20 años y estuvo presente durante todo su proceso de formación de grado en la Licenciatura en Psicología.

¿Qué hacen y que deberían hacer los psicólogos en la Educación Secundaria uruguaya?

¿Cuál es el perfil deseado y exigido por las autoridades de la educación?

Estas son algunas de las preguntas que componen el campo de problemas que interesa investigar.

Los sindicatos, Asambleas Técnicas Docentes (ATD) y las autoridades de la educación en el Uruguay han considerado a la integración de Equipos Multidisciplinarios en los Centros educativos como una de las medidas que apuntan a mejorar los resultados del sistema y la convivencia dentro de los centros.

Sería interesante considerar la relación entre la concepción teórica, explícita o no, que se encuentra detrás de la incorporación de los Equipos Multidisciplinarios, conformados en parte por psicólogos, y las prácticas que esos psicólogos producen en la vida cotidiana.

Las primeras indagaciones sobre el tema debieron enfrentarse a la dificultad de la ausencia de documentos, planes, programas o proyectos que expliciten los objetivos o el perfil de estos profesionales, que especialmente a partir del año 2008 aumentaron su presencia en los centros de Educación Secundaria integrando Equipos Multidisciplinarios.

Este pre-proyecto de investigación apunta a mitigar, en parte, esas carencias, al buscar esclarecer las motivaciones de esta política y los roles que terminan desempeñando los psicólogos en estos centros.

Para De Lellis, Álvarez, Rosetto & Saforcade (2006) el primer requisito para humanizar a las políticas es hacer que el accionar de los gobiernos se vuelva público en el sentido de la transparencia, información y apertura, la investigación que proponemos pretende dar algunos pasos en ese sentido.

La Educación Secundaria uruguaya se encuentra socialmente cuestionada, en el centro de las críticas frente a lo que se consideran múltiples fracasos y al borde de una nueva Reforma Educativa, el lugar que se reserva a la psicología y a los psicólogos en estas críticas y posibles transformaciones formará parte del debate en los próximos años, esperamos con este trabajo, realizar una contribución que enriquezca el mismo.

ANTECEDENTES

La Psicología educacional o escolar y su evolución

La Psicología educacional o escolar es una rama en crecimiento dentro de la Psicología.

Siguiendo a Fernández (2011) la Psicología educacional nace paralelamente a la

Psicología como ciencia, a fines del siglo XIX y principios del XX.

Según este autor, los primeros aportes estuvieron centrados en las diferencias individuales, medidas por los test de inteligencia, el diagnóstico y el tratamiento de los casos problemáticos, como los de “retraso mental”.

La psicología educacional estuvo muy atada a los avances del conductismo hasta su crisis en los años 50, desde ese momento empezó a incorporar los variados avances de la Revolución Cognitiva.

Fernández (2011) cita a la American Psychological Association (APA) que en las subdivisiones que establece dentro de la profesión nombra a la 15, Educational Psychology y la 16, School Psychology, pero sostiene que la separación entre Psicología educacional y escolar se ha ido desdibujando. Si bien en algún momento la psicología escolar se reservaba para los psicólogos que trabajan dentro de las instituciones, más vinculados a la intervención práctica, y se asociaba a la psicología educacional con la investigación, (Yamamoto, de Araujo, Galafassi, Guimaraes & et.al., 2013). La inconveniencia de separar esos roles, lleva a Fernández (2011) a considerar como Psicólogo educacional a todos los psicólogos que trabajan en el ámbito educativo.

En este trabajo no haremos una diferenciación entre el psicólogo escolar y el educacional y utilizaremos las dos referencias de forma indistinta.

Varios autores (Rengifo & Castells (2013), Ferreira & de Castro (2012), Makino (2008), Caldeira (2005), Machado(2010), Mitjás (2010), de Almeida & de Souza (2013)), constatan una evolución a nivel internacional, de esta rama de la psicología, que va desde su origen en lo experimental, lo evolutivo, y el psico-diagnóstico, 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 (De Lellis, 2006), 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.

El enfoque de la Psicología educacional entonces ha cambiado su centro desde el individuo/alumno “enfermo” y una tendencia clínica (Yamamoto, 2013), a centrarse en lo institucional y la producción social de los problemas de aprendizaje.

Coll citado por Rengifo & Castells (2013) considera que: “La finalidad de la psicología de la educación es estudiar los procesos de cambio que se producen en las personas como consecuencia de su participación en actividades educativas” (p.104). Y no simplemente aplicar las teorías psicológicas al ámbito educativo sin ocuparse del contexto.

En cualquier caso, según Coll, Palacios & Marchesi citados en Ossa (2006) sigue existiendo un fuerte desconocimiento sobre lo que debe hacer el psicólogo, su rol, el campo de conocimiento, y sus relaciones con la educación.

Por razones de espacio se desarrolla a las funciones del psicólogo educacional según la academia en el Anexo I.

El peso del pasado

En muchos de los trabajos relevados se continúa denunciando el menor peso de las tareas de prevención, extensión e investigación (Ossa, 2006) 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" (Tamayo, 2007, p. 6)

Autores como Banz citado en Ossa (2006), refiriéndose a España, denuncian que: "...a la hora de asignar tareas, éstas 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 los mismos, termina fortaleciendo la tendencia clínica de intervención, impidiendo el desarrollo de otras áreas (Ossa, 2006).

Cuando ingresa un nuevo psicólogo al un centro muchas veces éste 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 dificultades en la definición del rol de los psicólogos

Algunos autores consideran a la falta de formación específica de los profesionales como una de las dificultades. Para Fernández (2011) se requiere una formación a nivel de Maestría y profesionalizante en aspectos como trastornos de aprendizaje, y de desarrollo, atención a la diversidad, violencia en contextos educativos, prevención de adicciones e investigación en TIC`s

Al respecto, como surge de una investigación que se realizó en instituciones privadas chilenas, los psicólogos manifiestan no saber específicamente que debían hacer en los centros educativos (García, Carrasco, Mendoza & Pérez, 2012). 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, un rol co-construido 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 insatisfacción y resignación con el rol de los psicólogos educativos en ese país,

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 la experiencia 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 en nuestras primeras indagaciones exploratorias.

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 es, pues caracterizar de antemano la relación: definiéndose, especificados 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 escrito claro, comprendido por todos, evitando la presencia simultánea de objetivos diferentes superpuestos y "omnipotentes".

La investigación de Conde, Grieco, Goodson, Singer, Korovsky, Maresca, & Shlama, (2003), y los trabajos de Albónico et al. (2010), Balaguer (2001), Echeborne (2008) y Codicen (2012) parecen demostrar que todavía el Uruguay está lejos de esa clarificación en el quehacer de los psicólogos.

Los psicólogos y la educación en el Uruguay

El reciente Censo Nacional de Psicología (Facultad de Psicología, 2012), muestra una enorme importancia de lo educacional en la inserción profesional de los psicólogos uruguayos

Un gran porcentaje de los psicólogos, declaran que su principal trabajo es en la educación, si sumamos los que trabajan desde la psicología institucional, (750) los que principalmente trabajan en psicopedagogía y problemas de aprendizaje (658), los que se dedican a la orientación vocacional (148), los que trabajan en psicodiagnósticos y psicometría educativa (114), más los

que principalmente se desempeñan como docentes en educación pública y privada (78), un 29% de los 5891 psicólogos que trabajan y respondieron al Censo, lo hacen principalmente en el ámbito educativo, además podemos agregar que un 9% más, tienen a la educación como su inserción laboral secundaria.

Si más de la tercera parte de los psicólogos trabaja en la educación podríamos suponer que la formación de estos profesionales debería corresponder con esa línea, pero en general sólo el 3,5 % de los psicólogos relevados en el Censo tenían estudios de Maestría completos, sin conocerse que porcentaje de las mismas estarían vinculadas a la especialización en educación.

Por razones de espacio desarrollamos las etapas en la relación entre psicología y educación en el Uruguay en el Anexo II, los problemas en torno a la indefinición del rol en el Uruguay en el Anexo III, y una historia de la evolución de la relación entre la Enseñanza Secundaria pública en Uruguay y los psicólogos insertos en los centros, en el Anexo IV y el cuadro del Anexo V.

Sintetizando al mínimo la evolución de la presencia de los psicólogos en los liceos públicos de Montevideo, podríamos decir que ésta se inicia con la incorporación del Área IV de Dificultades múltiples en el Plan 86, pasa por una etapa de política focalizada para liceos de contexto crítico, bajo un enfoque de riesgo en los inicios de los años 90, para evolucionar a una política más amplia durante la Reforma Rama de mediados de esa década, y a una relativa universalización de la política durante las administraciones del Frente Amplio, masificándose la entrada de psicólogos a los Liceos durante el año 2008. (Menza, Faillace, Bentos & Vidal. 2011)

Para el 2011 estaban trabajando en los liceos públicos unos 133 psicólogos y unos 50 trabajadores sociales.

Unos 72 psicólogos trabajaban en Montevideo, el promedio era de un profesional por cada 520 alumnos para la capital, aunque había departamentos con un sólo profesional, como Artigas donde la relación era de 1 cada 3295 alumnos en el ciclo básico. (Menza, et.al., 2011).

Durante los años 2014 y 2015 con la creación del Departamento Integral del Estudiante (DIE), dentro del Consejo de Enseñanza Secundaria, se procesa un nuevo enfoque y una nueva organización que podría redefinir el lugar de los Equipos que pasarían a llamarse Equipos educativos.

Martinis (2004) considera a la utilización de la política educativa como pilar de las políticas sociales a partir de los 90 como parte de un discurso atado al de la Seguridad ciudadana, que establece una cadena asociativa entre niño o adolescente-pobre-fracaso escolar-sujeto peligroso-delinuencia potencial.

En la misma línea, para Viscardi & Alonso (2013), el aumento de los equipos

multidisciplinarios en los centros de secundaria pública especialmente a partir del 2007 y 2008, coincide con la incorporación de los policías en la puertas. Estas políticas serían del mismo tipo, parten de la percepción de un entorno violento y amenazante y la idea de que un conjunto de medidas asistencialistas y disciplinarias, podía colaborar en la solución de las patologías sociales de la pobreza, la patologización de los alumnos serviría para no politizar el problema .

Para Menza (et.al.) (2011) por lo menos en un principio:

Al incorporar estos equipos se intenta dar respuestas compulsivas y por lo tanto no programadas, pero además se concretan de forma atomizada, debido a la diversidad de criterios al determinar necesidades y metodología y con escasa o nula coordinación entre servicios y programas” (p.7)

“Se genera pues (...) una política focalizada (...) dirigida a una población determinada que es percibida como carenciada y que debe ser compensada, colocando el énfasis en lo asistencial y la contención, en detrimento de lo educativo (p.1).

MARCO TEÓRICO

A continuación se explicitan algunos de los principales conceptos que construyen y rodean al objeto de investigación. Se aclara que se entiende por ámbito educativo y cómo se articula con el concepto de intervención psicológica en dicho ámbito, se explicita que se entiende por rol y cuáles son los problemas relacionados con el rol que buscan estudiarse en esta investigación y finalmente se presentan algunas definiciones sobre políticas públicas, al entenderse que la incorporación de los psicólogos a los centros educativos es una política pública que puede estudiarse desde alguno de los modelos que las clasifican.

Ámbito educativo

Según el Diccionario de la Real Academia (RAE), un ámbito es un contorno o perímetro de un espacio o lugar, un espacio comprendido dentro de límites determinados, pero desde el punto de vista de la psicología el mismo diccionario se refiere al ámbito como un espacio ideal configurado por las cuestiones y los problemas de una o de varias actividades o disciplinas relacionadas entre sí.

También un ámbito puede referirse a un lugar de inserción laboral específico del psicólogo, por ejemplo el ámbito educativo.

La psicología social al trabajar con el “hombre en situación “ (el ser bio-psico-social), incorpora permanentemente el concepto de ámbito, al no poder explicar al individuo de forma aislada, sino integrado a sus diversos ámbitos, estudiándolo en su vida cotidiana.

Según Maceiras & Bachino (2008), fue José Bleger quién desarrolló la noción de ámbito en “Psicohigiene y psicología institucional” durante los años 60, ampliando el abanico de las prácticas psicológicas.

Se invita entonces 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 en su quehacer cotidiano, aquí es donde debería intervenir para prevenir la aparición de enfermedades o para la promoción de conductas saludables, uniéndose además la práctica con la investigación.

La noción de ámbito de Bleger aparece unida a veces con el lugar físico de la institución y con las personas que la componen, pero otras veces como un modelo conceptual donde el ámbito “comprende la extensión o amplitud particular en que los fenómenos son abarcados para su estudio o para la actividad profesional” (Bleger citado por Maceiras & Bachino, 2008, pg. 53).

Parece muy importante tener en cuenta este concepto de ámbito en el trabajo psicológico para no 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.

En el ámbito educativo no sólo se trabaja desde la mirada clínica, sino que también se entrecruzan múltiples miradas y tipos de intervención.

Este ámbito 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 renuncias, su imaginario, y sus fantasmas, según Fernández (1994).

Siguiendo a esta autora podemos decir que 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 post-moderna estas instituciones 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 según Fernández (1994), son los principales actores institucionales, los cuáles muchas veces se convierten en seres sufrientes dentro de su ámbito de trabajo.

El psicólogo puede trabajar en el ámbito educativo desde fuera de una institución, por ejemplo atendiendo a niños con problemas de aprendizaje derivados ante el fracaso en una de estas instituciones, pero en este trabajo nos concentraremos en el psicólogo dentro de la institución educativa, o sea alguien totalmente sumergido en ese ámbito.

Intervención psicológica en el ámbito educacional:

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, pg. 18.)

O sea que en una intervención se siguen los pasos del ver, pensar y principalmente, actuar, operar desde lo que se piensa, relacionando la realidad que se experimenta e investigando con las teorías que sirven para transformarla

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 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 contención 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)

Concepto de Rol

La definición de rol para la RAE, refiere al papel que un actor hace o representa en una obra, Giorgi, Carrasco, Aguerre, Rudolf, Braccini, & et. al. (1991) destacan 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 "*...debe interpretar 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), siendo dialécticamente, sujetos producidos por las circunstancias y productores de las mismas.

Mamani, Paschetta & Milio (2008) citando a Pichón Riviere consideran al rol como el

“desempeño de una persona en una situación dada, es la manera en que una persona demuestra lo que se espera de su posición, en el papel que debe representarse, es el aspecto dinámico del status” (p.204),

Bollatti, Quaranta & Sarmiento (2008) citan a Fumagalli para considerar al rol como una mediación entre lo social y el perfil individual, definiéndolo como “el encuentro entre un modelo social prescripto y la persona que asume el rol, quien intenta conformarse a ese modelo cultural de conducta.” (p,205), se podría hacer entonces una diferenciación en cuanto a **tres niveles de análisis del Rol**: El **Rol prescripto** que es el adjudicado por el contexto social-histórico y organizacional, el **Rol subjetivo** que se basa en las expectativas y percepciones de los sujetos que desempeñan el rol y el **Rol actuado** que refiere a las acciones específicas que se ponen en juego en la interacción con los otros.

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 Ros Guasch (2006) 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.

Citando a Huczynski & Buchanon, Ros Guasch (2006) considera que todo sujeto tiene al menos dos roles, el Rol que percibe que deberían tener y el Rol que ejecuta actualmente en la organización.

Continuando con la síntesis de autores que realiza Ros Guasch (2006) podemos aclarar los siguientes conceptos.

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.

El Rol puede dividirse también, en funciones y status, las funciones refieren al “para qué”, los objetivos y propósitos del rol, alude a las tareas concretas, el status responde a la ubicación relativa en las estructura de la organización o de la sociedad e involucra reconocimiento, rango, respeto y aceptación social.

Ros Guasch (2006) sigue a Schein (1982) en cuanto a los problemas relacionados con el Rol y los clasifica en **Sobrecarga de rol**, cuando las expectativas del contexto desbordan las posibilidades del sujeto de poder cumplir con las mismas, **Ambigüedad de Rol**, cuando esas expectativas no están claras, y el sujeto tiene mucha inseguridad sobre lo que se espera de él, y los **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.

Ros Guasch (2006) también 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.

Concepto de Políticas públicas

Siguiendo al manual de Olavarría, M. (2007), que analiza a decenas de definiciones de política pública, podríamos quedarnos con la citada concepción de Lahera :

“...programa de acción de una autoridad pública (...) cursos de acción y flujos de información en relación a un objetivo público, desarrollado por el sector público, la comunidad y el sector privado, lo que incluye orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos y definiciones o modificaciones institucionales” (p.18)

De todas formas, como parece discutible considerar a la introducción de los psicólogos en los liceos como una política pública sistemática, podríamos tomar en cuenta definiciones más amplias como la que también recoge Olavarría (2007) de Thomas Dye, que considera política pública a cualquier cosa que los gobiernos eligen hacer o no hacer, o la también citada de Howlett y Damesch que ven a las Políticas Públicas como el resultado de las decisiones del gobierno que pueden estar orientadas a mantener o alterar al status quo.

En el análisis de políticas públicas se han desarrollado distintos modelos para comprender cómo es que se procesan esas decisiones, tomando la síntesis que realiza Olavarría (2007) podemos dividirlos en el Modelo racional, que supone un comportamiento racional por parte de los actores sociales que buscarían la maximización de los beneficios para el mayor número, el Modelo de racionalidad limitada, que acepta que los actores tienen fuertes restricciones para tomar decisiones racionales dada, por ejemplo, la falta de información, el Modelo de decisiones incrementales, que no espera grandes cambios en las políticas públicas, ya que éstas, nunca parten de cero, sino que se apoyan en los procesos históricos y más que novedades totales, lo que se realizan son modificaciones sobre lo que ya se viene haciendo, y el Modelo de “irracionalidad” o “tarro de basura”, que al considerar a las preferencias de los actores como difusas, entiende la implementación o no de una política como dependiente de una combinación azarosa de la percepción de problemas públicos, soluciones propuestas en el ambiente y los avatares coyunturales del proceso político.

Sería interesante investigar cuál de estos modelos de políticas públicas interpreta mejor el proceso de de integración de los Equipos Multidisciplinarios en los Liceos públicos y si esa incorporación responde a mantener o cambiar el status quo dentro del sistema educativo.

PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El problema central a investigar es el rol del psicólogo dentro de los liceos del Consejo de Educación Secundaria, como uno de los agentes cuya intervención intenta mejorar o rescatar a los centros y asegurar el proceso de inclusión de los estudiantes.

Las preguntas centrales de investigación son:

¿Qué hacen y que deberían hacer los psicólogos en la Educación Secundaria uruguaya?

¿Cuál es el perfil deseado y exigido por las autoridades de la educación?, ¿qué es lo que pretendieron las autoridades que propusieron esta incorporación?

¿Cuál es la percepción del rol desde las autoridades y los diseñadores actuales de políticas públicas?

¿Cuáles son las tareas que realizan los psicólogos en los centros de Enseñanza Secundaria de Montevideo? ¿cuáles son los roles del psicólogo que se desenvuelven en la práctica cotidiana?

¿Qué percepción tienen los psicólogos sobre la construcción de esos roles? ¿cuál es la percepción que tienen sobre sus propias prácticas los profesionales en el terreno?

¿Qué percepción tienen los directores y docentes referentes de los centros, sobre lo que hacen y deberían hacer los psicólogos en los mismos?

OBJETIVOS

Objetivo general

Estudiar el rol de los psicólogos en los centros de Educación Secundaria pública de la ciudad de Montevideo.

Objetivos específicos

_ Estudiar las características de la inserción de los psicólogos en los centros de Educación Secundaria pública.

_ Relevar el perfil del psicólogo que las autoridades de la Enseñanza pretenden para trabajar en esos centros y sobre los sustentos teóricos de ese perfil.

_ Identificar las principales diferencias entre las diversas expectativas y percepciones del rol del psicólogo por parte de distintos actores.(psicólogos, directores, docentes)

_ Describir las prácticas cotidianas que llevan adelante los psicólogos en esos centros según el discurso de los propios psicólogos y del de otros actores del centro..

_ Analizar y comprender la percepción que tienen los psicólogos sobre su rol, sus tareas, las competencias que necesitan y sus principales problemas de inserción en los centros.

_ Analizar las posibles contradicciones entre el diseño de las políticas, las teorías que fundamentan el accionar del psicólogo, su formación académica y las prácticas cotidianas.

_ Identificar los principales problemas de rol (sobrecarga, ambigüedad y conflictos de rol) que se generan en los centros en torno a lugar del psicólogo en los liceos.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Se trata de una investigación de carácter descriptivo-comprensivo tanto de los sustentos teóricos que fundamentan el trabajo del psicólogo en los centros, como de las tareas que se realizan en la práctica y las interpretaciones que hacen los psicólogos sobre las mismas.

Interesa indagar también acerca de la percepción que tienen los docentes y los directores de esos centros sobre el rol de los psicólogos, sus tareas y el aporte de sus intervenciones.

Se proponen las siguientes herramientas de investigación:

Análisis documental: Una primera parte de la investigación debe basarse en la profundización de los antecedentes y la insistencia en la búsqueda de bibliografía y documentación oficial que de testimonio de los procesos de discusión que tejieron las políticas efectivamente realizadas.

El análisis de esa documentación será fundamental para aclarar cuáles eran los objetivos y expectativas de las autoridades y cuadros medios dentro del sistema educativo en cuanto a la incorporación de los psicólogos en los liceos públicos.

Entrevistas a informantes calificados: Será necesario concertar entrevistas con autoridades actuales y del pasado, o a referentes dentro del sistema educativo, que puedan orientarnos en cómo reconstruir el proceso de toma de decisiones y sobre cuáles son los fundamentos y expectativas sobre el rol del psicólogo en los liceos desde el punto de vista de las autoridades.

Entrevistas en profundidad: La técnica central de la investigación será la entrevista semi-estructurada y abierta. Se realizarán a psicólogos que estén trabajando en los liceos seleccionados. Al mismo tiempo se le realizarán entrevistas a directores, y docentes referentes de estos centros. El análisis de estas entrevistas se realizará con la metodología de la Teoría Fundamentada (Soneira, 2006).

Selección de centros participantes: Se considera trabajar con una muestra teórica de 6 liceos de Montevideo, que cuenten con un psicólogo al menos con dos años de antigüedad en el centro. Los centros donde se realizarán las entrevistas a psicólogos, directores y docentes referentes, serán seleccionados con los siguientes criterios:

Se seleccionarán dos liceos de la zona de la costa donde se encuentran los más altos índices socio-económicos de la población.

Se seleccionarán dos liceos de la zona periférica de Montevideo, de bajos recursos socio-económicos.

Esta situación puede confirmarse con los datos del último Censo y con el Atlas de Necesidades Básicas Insatisfechas del Instituto Nacional de Estadística.

De la misma forma se seleccionarán dos liceos más, ubicados en una zona intermedia tanto geográficamente como en cuanto a su situación socio-económica.

Cada par de liceos en cada zona, a su vez estará constituido por liceos de características diferentes, se buscará liceos muy cercanos entre sí, pero que cuenten entre los docentes y los

padres con un “prestigio” diferencial. Es decir, es muy común observar en Secundaria que liceos muy próximos entre sí, por sus diferentes climas institucionales, por el imaginario que se construyó en torno a los mismos 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. El dividirlos entonces, en las categorías de “preferidos” y “rechazados”, es relativamente accesible, tomando indicadores fácilmente observables, como el ritmo de las inscripciones de alumnos y de nombramiento de los profesores y el grado de éstos últimos dentro de Secundaria.

De esta forma la muestra teórica se presentaría de la siguiente manera:

Zona socio-económica	Liceos “Preferidos”	Liceos “Rechazados”
Zona A. Costa	Liceo 1	Liceo 2
Zona B. Intermedia	Liceo 3	Liceo 4
Zona C. Periférica	Liceo 5	Liceo 6

Se entiende a esta tipo de selección como una forma que garantizaría entrevistar a psicólogos en diversas situaciones institucionales y en distintos contextos sociales por lo que podría observarse cuáles son los quehaceres y problemas de rol que se desarrollan en todos los centros, lo que se dan principalmente en algunos de ellos, y constatar cuáles son las variaciones y las constantes en cuanto a percepciones y expectativas respecto al rol de los psicólogos en los diversos centros seleccionados.

También se tomará en cuenta la ubicación de estos Liceos en el Monitor educativo del Consejo de Educación Secundaria, en cuanto a su promoción y retención, de forma de que en la muestra exista cierta variedad, de acuerdo a estas cifras.

Otras variables a tener en cuenta son el tamaño de los liceos, la cantidad de alumnos, los años de estabilidad del Equipo de Dirección, la estabilidad y antigüedad de los Equipos Multidisciplinarios y docentes, todo lo cuál deberá tomarse en cuenta a la hora de realizar comparaciones, analizar y relativizar las diferencias que puedan encontrarse en las percepciones de los actores relevadas en cada centro por medio de las entrevistas, tomando como referencia a la investigación de Aristimuño, Bentancur & Musselli (2011)

Análisis de datos y elaboración del informe final: Una vez desgrabadas las entrevistas y sistematizados los datos, el análisis de los mismos se llevara adelante con la metodología de la Teoría fundamentada, se buscarán elementos comunes en los discursos que aparezcan en los documentos y las entrevistas, se construirán categorías de análisis, y se tratará de identificar categorías centrales acerca de la percepción sobre el rol del psicólogo en los centros. Las conclusiones y la construcción de hipótesis a relevar en futuras investigaciones se redactaran en un informe final.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Se seguirán los planteamientos del Código de Ética del Psicólogo 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 preservarán los principios éticos de respeto y dignidad; evitando aquellos procedimientos rechazados por los centros científicos y universitarios reconocidos legalmente.

Se presentará a todos los participantes de la investigación un consentimiento informado, que deberá firmar antes de participar en esta investigación; el investigador dejará bien en claro a las personas e 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 los mismos. El participante tendrá total libertad y derecho de retirarse de la investigación en cualquier momento.

Se cumplirán todos los principios establecido en la Ley 18.331 de Protección de Datos Personales y Acción de "Habeas Data", decretados por el Poder Legislativo, promulgada el 11 de agosto de 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 tomará especial cuidado en preservar los datos que permitan identificar a los Liceos involucrados en la investigación, tomando en cuenta las consecuencias estigmatizantes que recientemente se han producido por la divulgación de estudios y estadísticas acerca de alguno de estos centros.

CRONOGRAMA DE EJECUCIÓN

Se prevé un período de 12 meses para llevar a cabo el proyecto.

Carta Gant

Actividades	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
Indagación bibliográfica	X	X										
Raestreo documental	X	X	X									
Selección de los centros			X									
Diseño de las pautas de entrevistas			X									
Entrevistas informantes calificados		X	X									
Entrevistas psicólogos, Directores y docentes				X	X	X	X	X				
Desgrabación de entrevistas					X	X	X	X	X			
Sistematización y análisis de la información								X	X	X	X	
Elaboración y presentación del informe final											X	X

RESULTADOS ESPERADOS

Los resultados de esta investigación se difundirán en la forma de la publicación de un artículo científico en una Revista arbitrada y se presentarán como proyecto de Tesis de Maestría.

También esperamos que los resultados puedan servir para retroalimentar el circuito de las políticas públicas y que los interesados, autoridades, profesionales de la educación, gremios de trabajadores de la enseñanza, estudiantes y docentes de la Facultad de Psicología puedan obtener insumos para el diseño de nuevas políticas y programas de formación.

A su vez consideramos que la entrevistas a los psicólogos en su lugar de trabajo pueden ser en sí mismas un espacio que habilite sobre la reflexión acerca de las prácticas propias y colabore con los procesos de elucidación en esos centros a los cuales también se les podrá hacer una devolución de los resultados del trabajo en general tomando en cuenta la reserva que implican las consideraciones éticas.

BIBLIOGRAFÍA

Albónico, G., Novo, A., & Weissman, L. (2003). Psicólogos en la educación. 15 años después.

Jornadas universitarias de intercambio. Psicología de la educación: Un campo epistémico en construcción. 5, 6,7 de junio de 2003. Montevideo: Universidad de la Republica. Facultad de Psicología. Área de psicología educacional.

Albónico, G (comp.) (2010) *Otra voz en la educación. El trabajo de los psicólogos en las escuelas y liceos.* Montevideo: Psicolibros.

Aristimuño, A. Bentancur, L. Musselli, S (2011) ¿Qué sucede en los liceos públicos hoy? Una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo. Montevideo: Universidad Católica. Unicef.

Balaguer, R.. (2003). Haciendo foco en el nuevo pensamiento: Tercer enfoque para la psicología educacional. *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.

Barca, A. (1998) Relaciones y aportaciones de la Psicología de la Educación. *Papeles del Psicólogo.* Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=792>

Bollatti, Quaranta & Sarmiento (2008). El Rol de los Jóvenes Preventores en la Convivencia escolar. En Beltrán, M. (comp.) (2008) *Las prácticas pre- profesionales en el Contexto educativo. Reflexiones y Experiencias.* Córdoba. Editorial de la Universidad de Córdoba.

Calabuig, M., Deutsch, E., & Pollak, G. (2002) Capítulo 1. ¿Quién busca la demanda? En Muníz, A. (2002) (comp.) *Diagnósticos e Intervenciones. Enfoques teóricos. Técnicos y clínicos en la práctica psicológica. (Tomo 1).* Montevideo: Psicolibros.

Caldeira de Andrada, E. (2005) Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar en *Psicología Reflexión y Crítica*, 2005, 18 (2), pp. 196-199.

Carro, S. (2001) (comp.) *Psicología y Educación: construyendo andamios.* Montevideo:

Trapiche.

Casullo, A. (2002) *Psicología y educación. Encuentros y desencuentros en la situación educativa*. Bs As, Santillana.

Cattaneo, B (2008) *Informe psicológico. Elaboración y características en distintos ámbitos*. Bs.As: Eudeba.

Chavez, 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.) (2008) *Las prácticas pre- profesionales en el Contexto educativo. Reflexiones y Experiencias*. Córdoba. Editorial de la Universidad de Córdoba.

Conde, D., Grieco, L., Goodson, E., Singer, P., Korovsky, G., Maresca, O., & 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 de la educación: Un campo epistémico en construcción. 5, 6, 7 de junio de 2003*. Montevideo: Universidad de la Republica. Facultad de Psicología. Área de psicología educacional.

Conde, D. (2006) El lugar de los equipos en las escuelas. Aportes para la construcción de un nuevo enfoque de trabajo. Recuperado de :
http://www.cep.edu.uy/archivos/proyectos/escuelas_disfrutables/ponencia_encuentro_politica_publicas.pdf

CODICEN (2012) *El proyecto PIU a 5 años de su implementación. Lecciones aprendidas*. Borrador inédito.

de Almeida, L , de Souza, F (2013) Ações de Psicólogos escolares de Joao Pessoa sobre Queixas escolares en *Psicología em Estudo*, 18(2), pp. 353-362..

De Lellis, M., Álvarez, M, Rosetto, J, Saforcade, E. (2006) *Psicología y políticas públicas de Salud*. Bs. As.: Paidós.

Echeborne, A. (2008). Psicología en la educación: Un rol en construcción, en *La educación inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo, Psicolibros.

- Facultad de Psicología (Udelar) (2015) *1er. Censo Nacional en Psicología. Uruguay 2014. Perfil sociodemográfico, formación y desempeño profesional*. Montevideo: Unidad de Comunicación Institucional. Facultad de Psicología. Udelar,.
- Fernández, J. (2011) La especificidad del psicólogo educativo. *Papeles del psicólogo*. 32, (3), . 247-253, Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicología.
- Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Bs.As: 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*, SP. 16 (1), pp.143-151.
- García Costa, C. Carrasco, G. Mendoza, M. Pérez, C. (2012) Rol del psicólogo en establecimientos particulares pagados de Gran Concepción; Chile. Un proceso en construcción, en *Estudios pedagógicos*, 38,(2), pp. 169-185, Universidad Austral de Chile. Valdivia..
- Giorgi, V. , Carrasco, J.C. , Aguerre, L., Rudolf, S. , Braccini, R. & et.al. (1991) *El psicólogo: roles, escenarios y quehaceres*. Montevideo: Roca Viva.
- Greissing, C. (2012) La educación uruguaya, 1960-1984 en Nahum, B (comp.) (2012) *Medio Siglo de Historia Uruguay 1960-2010. Política, Economía, Sociedad, Educación, Cultura*. Montevideo: Banda Oriental.
- Lozano, M., Iparraguirre, A. (2008) Aportes. El Rol del psicólogo en Educación en Beltrán, M. (comp.) (2008) *Las prácticas pre-profesionales en el Contexto educativo. Reflexiones y Experiencias*. Córdoba. Editorial de la Universidad de Córdoba.
- Maceiras J. & Bachino, N. (2008). Territorio, ámbito y campo. En Etcheverry, G. & Protesoni, A. (2008) *Derivas de la Psicología Social Universitaria*. Montevideo: Ediciones Levy.
- Machado, M (2010) A Psicología Escolar e a Educação Inclusiva: Uma leitura crítica, en *Psicologia Ciência e Profissao.*, 30 (2), pp. 362-375.

- Makino, M (2008) Historia. Psicología Escolar e Educacional: historia, compromisos e perspectivas en *Revista semanal de Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12,(2), pp.469-475.
- Mamani,G., Paschetta, R., Milio, J. (2008) El proceso de transmisión de las Normas de Convivencia escolar en Beltrán, M. (comp.) (2008) *Las prácticas pre-profesionales en el Contexto educativo. Reflexiones y Experiencias*. Córdoba. Editorial de la Universidad de Córdoba.
- Martinis, P. (2004) Política educativa y pobreza. Más allá del sentido común educativo de la “Reforma educativa”, en *Memorias del Primer Congreso Nacional: La enseñanza y el aprendizaje en contextos educativos; debates actuales*. Montevideo, Signo, pp.2-3
- 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: Consejo de Educación Secundaria.
- Mitjáns, A (2010) O que pode fazer o psicólogo na escola? Em *Aberto, Brasília*, 23, (83), pp. 39-56
- Muniz, A. (2002) (comp) *Diagnósticos e Intervenciones. Enfoques teóricos. Técnicos y clínicos en la práctica psicológica. (Tomo 1)*. Montevideo, Psicolibros.
- Muniz, A (2005) (comp.) *Diagnósticos e Intervenciones. Enfoques teóricos. Técnicos y clínicos en la práctica psicológica. (Tomo 2)*. Montevideo, Psicolibros.
- Olavarría, M (2007) *Documento de trabajo 11. Análisis de Políticas públicas*. Imap. Instituto de Asuntos públicos. Departamento de gobierno y gestión pública. Universidad de Chile.
Recuperado de:
http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123548/Conceptos%20Basicos_Políticas_Publicas.pdf?sequence=1
- Pasturino, M. (2012) La educación uruguaya en el cambio de siglo en Nahum, B (comp.) (2012) *Medio Siglo de Historia Uruguay 1960-2010. Política, Economía, Sociedad, Educación, Cultura*. Montevideo: Banda Oriental.

Rengifo, F. Castells, N. (2003) Contribuciones para perfeccionar la práctica del psicólogo de la educación en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, (12), julio-diciembre 2003, pp- 98- 114, Universidad del Norte, Colombia.

Robotnikof, Nora (2008) Lo público hoy, lugares lógicas y expectativas. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (32), sept, 2008, pp. 37-48, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador.

Ros Guasch, J. A. (2006) *Análisis de Roles de Trabajo en Equipo: Un enfoque centrado en comportamientos*. (Tesis doctoral inédita). Universitat Autònoma, Barcelona, España. Recuperado de:
<http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5449/jarg1de1.pdf?sequence=1>

Selvini, M. Cirillo, S. Detorre, L. Garbelini, M.,i Ghezzi, D, Lerme, M. ...& Nichele, M. (1986) *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paralógica del psicólogo en la escuela*. Bs. As: Paidós.

Schein, E. (1982). *Psicología de la organización*. México: Prentice Hall.

Soneira, A. J. (2006) La "Teoría fundamentada en los datos" (Grounded Theory) de Glaser y Strauss en Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Spink, P. (2009). Los psicólogos y las políticas públicas en América Latina: El Big Mac y los caballos de Troya. En: *Revista Psicoperspectivas*, Nro. 8 (2), (pp.12-34)
Recuperado de:
<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/70/69>

Tamayo, J.P. (2007) *Aportes del psicólogo educacional a los establecimientos educativos*. Santiago. Universidad de Chile. 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 a la cotidianidad*

escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en el Uruguay. Montevideo: ANEP.

Yamamoto, K , de Araujo, A , Galafassi, C , Guimaraes, M.& otros (2013) Como Atuam Psicólogos na Educacao Pública Paulista? Um Estudio Sobre suas Práticas e Concepcoes en *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 794-807.

Recuperado de:

http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S141498932013000400003&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1414-98932013000400003.

ANEXOS

ANEXO I

Las funciones del psicólogo en el deber ser

Las investigaciones realizadas en diferentes países como España, Chile y Colombia sobre el quehacer de los psicólogos en los centros educativos plantean una gran diversidad 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).

Los psicólogos deberían ser profesionales expertos en procesos complejos de cognición y aprendizaje, en psicología del desarrollo, conducción de grupos y prácticas terapéuticas, debe promover procesos de desarrollo personal y comunicacionales trabajando en equipo, para mejorar el currículum y la evaluación. (Tamayo, 2007)

Tamayo propone que la intervención debe ser 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.

Una de las principales referencias bibliográficas en el Río de la Plata sobre el rol de los psicólogos en la educación es 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 incluso con una función epidemiológica.

Al ser tanto la salud, la enfermedad, el conocimiento o el desconocimiento, procesos sociales 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 utiliza y explica el concepto de enfoque de Riesgo y de Equidad que deberían de 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 planificadamente sobre los conflictos, las emociones y los vínculos dentro de las instituciones: "Celos, rivalidades, amor, odio, no pueden quedar sólo librados al manejo intuitivo que pueda hacer un docente" (p. 566).

Para Casullo (2002), los objetivos para el psicólogo en el ámbito educativo podrían

resumirse en los siguientes: 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 restablecer redes dañadas.

Lozano & Ipazaguirre (2008) citando a Horacio Maldonado consideran que

El rol es una práctica asumida y asignada que se construye a partir del análisis e intervención en “escenarios educativos” con el propósito de que los procesos psicológicos que se involucran en el acto de enseñar y aprender acaezcan en las mejores condiciones psicológicas posibles (p.48).

Para estos autores 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.

Como todo esto resulta ambiguo y confuso, para Chavez, Gatti & Tillard (2008), en general el rol termina repitiendo estereotipos tradicionales institucionalizados, cayéndose en un “ultraasistencialismo” que no desarrolla acciones que pongan en cuestión a la propia institución educativa.

ANEXO II

Etapas en la relación psicología y educación en el Uruguay

Las Jornadas de Psicología del 2003 de la Universidad de la República, se centraron en la construcción del campo epistémico de la Psicología educacional.

Uno de estos trabajos (Conde, et.al., 2003) discute a partir de una investigación de 1999 sobre el rol del psicólogo en el Uruguay.

Los autores observan 3 **momentos en la relación entre psicología y educación** en el país, que coinciden en líneas generales con lo que vimos a nivel internacional

A. Un acercamiento desde la educación a la psicología. Donde se busca mejorar la educación con el aporte de la psicometría, se desarrolla en las primeras décadas del S. XX con el Laboratorio de Psicopedagogía experimental en el Consejo de Educación Primaria.

B. Otro momento es un acercamiento desde la Clínica y desde la Psicología social hacia la Educación.. Se intenta pensar a la educación como instrumento de cambio de los sujetos y de transformación de la realidad. Este movimiento se visualiza a partir de la segunda mitad del siglo XX y se expresa con la creación del Colegio Latinoamericano fundado por el Prof. J.C. Carrasco.

Los psicólogos buscaban servirse de los procesos de enseñanza-aprendizaje para obtener logros más significativos que aquellos que podían obtenerse desde el marco del trabajo clínico tradicional.

Aquí aparece el trabajo en los 3 niveles de atención a la salud (promoción, prevención y asistencia).

C. Los cambios en la sociedad uruguaya han generado nuevos desafíos para la educación y también para la psicología. La educación a fines del S.XX y principios del XXI, frente a la dificultad de adaptarse a los enormes cambios sociales perdió su fortaleza en el imaginario social y demanda un psicólogo que tome como objeto a la vida cotidiana y genere dispositivos de intervención móviles sobre poblaciones, grupos o instituciones.

"...para la psicología (...) las instituciones educativas se vuelven espacios necesarios de anclaje a nivel barrial y comunitario y a su vez las instituciones educativas requieren de los psicólogos y otros profesionales para comprender su entorno y reinsertarse en las redes sociales." (Conde, et. al., 2003, p.24)

Conde reconoce que estas visiones se superponen y que también lo hacen los paradigmas o teorías psicológicas en el trabajo profesional.

Balaguer (2003) observa tres enfoques sobre la psicología educacional y plantea al tercero

como el mejor. .

El enfoque "emocional" privilegia principalmente lo afectivo como responsable de todas las dificultades que presentaba el adolescente en el aula.

El enfoque de la especificidad. Relacionado con otras disciplinas como la psicomotricidad, la psicopedagogía, la neurología, fonoaudiología, etc., encasilla en innumerables categorías a los trastornos, aplicando complejos test, y diagnósticos. Se centra en las dificultades del alumno etiquetándolo.

El enfoque evolutivo. Trata de incorporar las transformaciones socio-cognitivas de las nuevas generaciones. Incluiría los dos enfoques anteriores pero se centra en detectar y analizar los cambios en las nuevas generaciones y aportar una mayor adecuación de las instituciones educativas a las demandas y necesidades de los jóvenes actuales.

Los problemas tan generalizados, y epidémicos, no pueden considerarse individuales sino generacionales por los cambios socio-culturales y tecnológicos que hacen innecesarios saberes antiguos, y conforman un nuevo tipo de pensamiento al que deben adaptarse las propuestas educativas.

Balaguer (2003) también considera que estos enfoques se entremezclan y conviven en la práctica cotidiana.

ANEXO III

Los problemas de indefinición del rol en el Uruguay

La investigación de Conde (et.al.) (2003), realiza una encuesta a psicólogos que trabajaban en instituciones educativas de Montevideo en 1999 y concluye que:

Los psicólogos presentan dificultades para definir su rol. La formación de grado no parece 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 logran 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 (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.

Albónico (et al.) (2003), también manifiesta las dificultades con las que se encuentran los psicólogos para construir su rol y para hacerse de las herramientas que le permitan trabajar:

Los psicólogos se apoyan en la psicología institucional para tratar de pararse en la institución, (...) se apoyan en el psicoanálisis u otras teorías para pensar a los sujetos en su desarrollo y sus conflictos, y en la pedagogía para conocer los procesos de aprendizaje, pero ninguna disciplina responde en sí misma a las tareas que comenzaron a realizar a partir de las demandas de los centros.(p.142)

Al parecer es todo un problema administrar las múltiples demandas, saber a qué responder y de qué manera para ir dibujando el rol.

La educación como la salud es una tarea profundamente humana donde se despliegan los efectos, conflictos, muchas veces de la forma más primaria, sin contención; todos conocemos hoy en día (...) cómo se introducen en las instituciones las problemáticas profundas de la sociedad aumentando las tensiones entre docentes-alumnos-padres, etc. Escuchar estos conflictos y saber hacer con ellos, ésa es nuestra función; definitivamente somos los trabajadores de la salud mental quienes podemos hacernos cargo de ello con nuestras herramientas y con una singular formación. (Albónico, et al, 2003, p.143)

Pero el psicólogo sigue siendo un extranjero:

Trabajaremos siempre en la frontera con otros pero sólo si tenemos clara nuestra especificidad podemos convertirnos en un insumo para la educación, de lo contrario nos absorberá la institución con su modo de actuar, de pensar, sin dejarnos entrar como agente de cambio...(Albónico, et. al. 2003, p.143)

ANEXO IV

La Educación Secundaria en Uruguay y los psicólogos, una historia reciente.

La educación secundaria en el Uruguay contó durante gran parte del siglo XX de un amplio prestigio en Latinoamérica, pero siguiendo a Greising (2012) y Pasturino (2012), se caracterizó desde sus inicios por ser una formación propedéutica orientada a los futuros universitarios, que sólo 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, a la masificación de la matrícula sobre una estructura que no estaba preparada para la misma.

Luego del traumático período dictatorial entre 1973 y 1985, la Educación Secundaria continuó su proceso de expansión y 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 que todos los adolescentes entre los 12 y los 15 años deberían atravesar, 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 el 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, problemas familiares y conductuales graves, entre otros.

La integración de muchos jóvenes que antes no accedían a la Enseñanza Secundaria generó situaciones nuevas que pusieron en jaque la capacidad para enseñar del sistema, y generó la demanda por parte de docentes y directores de otros profesionales.

Pasturino (2012) cita a los informes a la Cepal de los años 90, que demuestran que pese haberse incrementado aluvionalmente, 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, (et.al.) (2011), denunciaban que los profesores orientadores pedagógicos no daban abasto y que cumplían tareas de asistencia al alumno que exige 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 multidisciplinarios y la transformación del Áreas 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 y se le asignan docentes de Área IV y equipos multidisciplinarios de apoyo, y se nombra una comisión de seguimiento del proyecto.

Aparecen 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).

Para Menza (et.al) (2011)

*“Se ubicó a los profesiona**les** 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 aparece el Proyecto Marco para el funcionamiento de los Equipos Multidisciplinarios, se les renueva el contrato por tres meses y se les pide presentar un proyecto para sus continuidad, a partir de este momento pasarán a dejar 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 Multidisciplinarios en los liceos” y “Establecer roles, funciones y acciones de los integrantes de los equipos” (Menza, et. al. 2011, p. 23)

Según el Proyecto Marco citado por Menza, (et.al.) (2011), 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.

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.

El Proyecto Marco se planteó tres formas de intervención, la de 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., sin embargo se termina optando por los Equipos Residentes dado el camino ya recorrido y por la conformación de Equipos Regionales donde todavía no existían. Se plantaba también el nombramiento de Coordinadores de red que luego no se concretaron.

La perspectiva mixta se justificaba en mantener la independencia profesional, cuidarse de la burocratización del rol que puede impedir una mirada objetiva al quedar absorbidos por la dinámica institucional (Menza, et. al. 2011).

En el 2002, el año en que estalló una brutal crisis económica, se realizó una encuesta a Directores de 34 liceos, el 44, 12% de ellos no tenía equipo multidisciplinario pero lo reclamaban, los que sí lo tenían, destacaban la falta de algunos de los técnicos del mismo que no estaba nombrado 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 el problema de la calidad de los aprendizajes, 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 socio-económico 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.

En el 2005 se planteó la posibilidad de una reestructuración, se consultó a los Equipos de los centros, en esta 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.

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 trabajar y dos centros para trabajar en Montevideo o 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 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, en nuestra indagación previa, no aparecen proyectos para el empleo de los concursantes salvo en Primaria.

Es a partir del año 2008 entonces, especialmente a partir de 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 multidisciplinarios 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.

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, según un informe sobre el PIU (Codicen, 2012), 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.

En este documento también se expresan dificultades a la hora de repartirse roles y tareas entre los miembros del equipo multidisciplinarios, 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.

El mago sin magia aparecía y desaparecía en los corredores de los liceos.

ANEXO V

Cuadro: La educación secundaria en Uruguay y los psicólogos, una historia reciente.

(Elaboración propia a partir de Menza, (et. al.) (2011) y Pasturino (2012)

Año	Reclamos, Medidas y Contexto histórico.	Observaciones
1986	<p>Contexto: “Regreso a la democracia”</p> <p>Reforma. Plan 86, se forma un Ciclo Básico Único.</p> <p>Áreas de Compensación.</p>	<p>La masificación de los liceos aumenta los “casos problema”, 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>
1992	<p>Contexto: Auge de gobiernos neoliberales en América Latina, desarrollo de políticas focalizadas.</p> <p>Reclamos de las ATD</p> <p>Desborde de los Profesores orientadores pedagógicos y de las Áreas.</p>	<p>Se piden equipos multidisciplinarios para apoyar y asistir a los alumnos con problemas y sustituir al Área IV</p>
1993	<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</p>	<p>Van apareciendo Equipos pagos con horas docentes, los psicólogos vienen de las listas del Área IV y pasan a depender de la Inspectora de Área IV.</p> <p>Comienzan a trabajar en 4 liceos de Montevideo.</p> <p>Los trabajadores sociales desde su asociación percibieron que este ingreso se produjo “...<i>de forma vertiginosa y con mucha o escasa planificación de objetivos y criterios metodológicos.</i>” (Menza, et. al. 2011, p.6)</p>

	problemáticos.	
1996	Los Equipos piden mayor “autonomía técnica” y que le aclaren sus dudas sobre su ubicación en el organigrama de Secundaria	Se aumenta la cantidad de Equipos.
1997	<p>Contexto: Reforma Rama, gobierno colorado, protagonismo estatal con financiamiento internacional.</p> <p>Proyecto Marco para el funcionamiento de los Equipos Multidisciplinarios</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 existían.</p> <p>Se plantaba también el</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>Entre los objetivos del Proyecto Marco estaba clarificar el sentido y significado de las intervenciones a realizar por parte de los Equipos Multidisciplinarios en los liceos” y “Establecer roles, funciones y acciones de los integrantes de los equipos</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 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>

	nombramiento de Coordinadores de red que luego no se concretaron.	
2002	<p>Contexto : Crisis económica y social, caída del sistema financiero.</p> <p>Encuesta a Directores de 34 liceos</p>	La mitad de los Directores no cuenta con Equipo y lo reclama, los que tienen se quejan de que están incompletos o que necesitan más carga horaria. No se plantea para qué.
2003	Primera participación de Uruguay en las pruebas PISA	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.
2005	<p>Contexto: Llega la izquierda por primera vez al poder. Gobierno del Frente Amplio.</p> <p>Plan de Emergencia, creación del MIDES, estallido de nuevas políticas sociales.</p> <p>Posibilidad de reestructuración de los Equipos.</p> <p>Encuesta de consulta a los Equipos</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.
2006/2007	Llamado y realización del primer concurso de oposición y méritos, para psicólogos que ya estuvieran trabajando en	Se reorganizaron los recursos humanos para proveer de psicólogos a los centros de Primaria, Secundaria y Educación técnica y profesional, los concursante debían elegir el Consejo en que trabajar y dos centros para trabajar en Montevideo

	<p>la ANEP en cualquier función dentro de las misma.</p>	<p>y hasta 5 para cubrir en el interior, dejándose de lado las propuestas anteriores de equipos regionales o territoriales.</p> <p>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 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, en nuestra indagación previa, no aparecen proyectos para el empleo de los concursantes salvo en Primaria.</p>
2008	<p>Aplicación del PIU (programa de impulso a la universalización de la enseñanza secundaria)</p> <p>Concurso de méritos para proveer los equipos multidisciplinarios de los liceos PIU.</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 multidisciplinarios 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>
2012	<p>Contexto: 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, según el informe sobre el PIU (Codicen, 2012) 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</p>

		<p>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 multidisciplinarios, 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>
2013	Nuevo concurso para psicólogos	
2014	Reorganización de los Equipos en relación con las Inspecciones y el nuevo Departamento Integral del Estudiante.	¿Conformación de Equipos Educativos que integren a los psicólogos con los docentes para realizar adecuaciones curriculares?