



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAGISTER EN PSICOLOGÍA SOCIAL

Los equipos multidisciplinarios en los liceos públicos de Ciclo Básico de Montevideo: entre ofertas, demandas y prácticas cotidianas

Maestranda

Lic. en Psic. María Grisel Prieto Navarro

Directora de Tesis

Prof. Adj. Mag. Lis Pérez

Facultad de Psicología | Universidad de la República

Montevideo, diciembre de 2015

*Creo que no se escribe para decir algo
que de antemano se sabe,
sino para llegar a saber qué se quiere decir
y para verificar hasta dónde ese querer decir
logra encarnarse en lo que efectivamente se dice.*

— Kovadloff

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mis hijos y a mis nietas que fueron y seguirán siendo el motor que me impulsa a continuar el camino.

Agradecimientos

A la querida UdelaR que seguimos construyendo entre todos y en especial a la Facultad de Psicología, donde ingresé como estudiante en 1992 (IPUR en ese entonces) buscando no sé muy bien qué cosas y me enamoré de la formación y de la gente que la habita.

A todos los compañeros que transitan caminos a mi lado en esta hermosa profesión, compañeros de estudio, de trabajo y de vida. Por las instancias curriculares compartidas y por supuesto por las no curriculares que tanto nutren mi alma.

A mi Directora de tesis, que supo marcar mis desaciertos con firmeza y cariño.

A todas y cada una de las compañeras del Programa de Psicología Social Comunitaria, que estuvieron siempre para que yo pudiera seguir adelante, sobre todo en los repechos más empinados.

A los estudiantes, que desde el año 1999 me permiten seguir aprendiendo cada día.

Tabla de Contenidos

Resumen.....	v
Abstract.....	vii
Introducción.....	1
Capítulo 1. Fundamentación y antecedentes.....	4
1.1. Equipos multidisciplinarios y educación en España.....	4
1.1.1. Historización.....	4
1.1.2. Funciones de los equipos en España.....	6
1.2. Equipos Multidisciplinarios y educación en otros países de América Latina.....	13
1.2.1. Historización.....	13
1.2.2. Funciones de los equipos en América Latina.....	15
1.3. Los Equipos multidisciplinarios y la educación en Uruguay.....	21
1.3.1. Historización.....	21
1.3.2. Funciones de los equipos en Uruguay.....	22
1.4. Reformas Educativas: ¿cuál educación y para quiénes?.....	30
1.4.1. La inclusión y la atención a la diversidad: Seis tensiones.....	32
1.4.2. El necesario cambio de paradigma: Tres descentramientos.....	36
1.4.3. Algunas políticas en torno a la educación media básica en nuestro país.....	39
1.4.4. El Programa de impulso a la universalización del Ciclo Básico como política educativa y social.....	41
Capítulo 2. Marco teórico: los compañeros de camino.....	44
2.1. Construcción de conocimiento, paradigma y posibilidad.....	44
2.2. La noción de equipo.....	46
2.3. Multidisciplina e interdisciplina.....	48
2.4. Entre necesidades, pedidos y demandas.....	49
2.5. Instituciones educativas y políticas educativas.....	50
2.6. Inclusión y diversidad.....	51
Capítulo 3. El problema de investigación.....	56
3.1. Presentación del problema.....	56
3.2. Preguntas orientadoras.....	57
3.3. Objetivo general.....	57
3.4. Objetivos específicos.....	58
Capítulo 4. Diseño metodológico: un recorrido posible.....	59

4.1. Acerca de la relevancia y la pertinencia de esta investigación.....	59
4.2. El camino elegido.....	61
4.3. Acerca de las técnicas utilizadas.....	63
4.3. Relevamiento y análisis de datos.....	65
4.4. Consideraciones éticas.....	67
Capítulo 5. Análisis de los Datos.....	69
5.1. Integración de los equipos multidisciplinares.....	69
5.2. Lugar de los equipos en los centros educativos.....	70
5.3. Funciones y tareas de los equipos multidisciplinares.....	73
5.4. Articulaciones con otros actores dentro y fuera del liceo.....	76
5.5. Reflexión sobre las prácticas y referentes teóricos.....	79
5.6. Pedidos que reciben los equipos.....	81
5.7. Transformaciones en las lógicas institucionales.....	83
Capítulo 6. Reflexiones finales y aportes para pensar.....	87
Referencias bibliográficas.....	91
Anexos.....	102
I. Consentimiento informado.....	102
A) Consentimiento informado para informantes calificados y adultos que trabajan en los liceos.....	102
B) Asentimiento informado para adolescentes.....	103
C) Consentimiento informado para padres/tutores de adolescentes.....	104
II. Pautas de entrevista.....	105
A) Pauta de entrevista para adultos que trabajan en los liceos.....	105
B) Pauta de entrevista para integrantes de equipos multidisciplinares.....	106
C) Cuestionario para adolescentes que concurren a los centros educativos.....	107

Resumen

El presente trabajo surge a partir de la experiencia referente a las prácticas profesionales de los integrantes de equipos multidisciplinarios, psicólogos y trabajadores sociales, que se desempeñan en el Ciclo Básico de enseñanza media de los centros educativos públicos en Montevideo, Uruguay. Los primeros equipos fueron convocados desde éste ámbito educativo a fines de la década del '80, y continúan cumpliendo sus funciones hasta la actualidad.

Tomando como enfoque teórico el de la psicología social comunitaria y aportes de otras disciplinas, como trabajo social, pedagogía y antropología, el objetivo de esta tesis es investigar cuáles son las funciones y tareas para las cuales los equipos fueron convocados, de qué forma las llevan adelante, cómo construyen su lugar dentro de los centros educativos y cuál es el sentido que le asignan los demás actores de la educación. Nos interesa conocer si se han producido transformaciones en los últimos años, en las lógicas institucionales a partir de la incorporación de estos profesionales, así como las tensiones que pudieran existir entre las tareas para las cuales fueron convocados desde las actuales políticas educativas y sus prácticas en la cotidianeidad. En un marco actual nacional de reformas y transformaciones educativas nos interesa conocer cómo se posicionan estos profesionales frente a nuevos pedidos o encargos.

La propuesta es contribuir a la reflexión sobre las prácticas de estos equipos, sobre su lugar y funciones y sobre el relacionamiento con los centros educativos en los que trabajan.

Para cumplir con los objetivos propuestos se implementó un diseño metodológico cualitativo, flexible y emergente. Se realizó un rastreo bibliográfico y documental de las producciones académicas relacionadas al tema, tanto en nuestro país como en otras regiones. El trabajo de campo se llevó a cabo en cuatro liceos públicos de Montevideo. Se realizó una entrevista abierta a informantes calificados que por su trayectoria pudieran aportar datos relevantes para los objetivos de la presente investigación. Se realizaron entrevistas semidirigidas a diferentes actores de los centros educativos y a integrantes de los equipos multidisciplinarios. Se aplicó un cuestionario auto-administrado en cuatro grupos de estudiantes de dichos centros. Durante todo el trabajo de campo se utilizó la observación como técnica de recolección de datos.

Para la sistematización de los datos obtenidos se utilizó la herramienta informática MAXQDA de donde se obtuvieron las categorías para el posterior análisis.

Los resultados obtenidos pretenden ser un aporte para continuar reflexionando acerca del lugar de estos profesionales dentro de los centros educativos y de su incidencia en las

lógicas institucionales.

Palabras Clave: Equipos Multidisciplinarios, Enseñanza Media Básica, Transformación Educativa

Abstract

This work arises from experience regarding the professional practice of the members of multidisciplinary teams, psychologists and social workers, who work in public high schools in Montevideo, Uruguay. The first teams were called from this educational field in the late '80s and continue its functions until today.

On the theoretical approach of community social psychology and contributions of other disciplines such as social work, education and anthropology, the aim of this thesis is to investigate the roles and tasks for which the teams were called, how they build their place in schools and what is the meaning that assign other education stakeholders. We want to know if there have been institutional changes in recent years, from the incorporation of these professionals, and tensions that may exist between the tasks for which they were called from current educational policies and their daily practices. In a national context of current educational reforms and changes we want to know how these professionals signify the new assignments.

The purpose is to contribute to the reflection on the practices of these teams, place and functions and how they be related with the schools where they work.

To meet the objectives we implemented a qualitative, flexible and emerging methodological design. A bibliographic and documentary tracking of academic productions related to the subject, both in our country and in other regions was performed. Fieldwork was accomplished in four public high schools in Montevideo. An open interview to qualified informants was implemented. It could bring relevant information to the objectives of this research. Semi-structured interviews with various actors and members of multidisciplinary teams of schools were implemented too. A self-administered questionnaire was applied into four groups of students from these centers. Observation was used as data collection technique throughout the fieldwork. The MAXQDA software tool was used for the systematization of data where categories for further analysis were obtained.

The results are intended as a contribution to continue thinking about the place of these professionals in schools and its impact on the institutional logic.

Keywords: Multidisciplinary teams, Secondary Education, Educational transformation

Introducción

El trabajo de investigación que se presenta está enmarcado en la Maestría de Psicología Social de la Facultad de Psicología - Universidad de la República, Uruguay. El propósito fundamental fue indagar las tareas que cumplen los equipos multidisciplinares que trabajan en los liceos públicos de Ciclo Básico de Montevideo. En este sentido se buscó describir y comprender las funciones que desempeñan, sus modalidades de trabajo, articulaciones con los demás actores de los centros de estudio, referentes teórico-metodológicos que los orientan y lugar que ocupan en los centros educativos, para poder identificar las posibles tensiones entre los pedidos, encargos, ofertas y demandas que se ponen en juego. Nos interesa conocer si hubo transformaciones en las lógicas de funcionamiento de los centros de estudio a partir de la incorporación de estos equipos en ellos.

Se implementó un diseño de investigación flexible y emergente de carácter cualitativo. Las técnicas seleccionadas fueron: rastreo bibliográfico y documental y entrevistas a informantes calificados. En varios centros educativos de Ciclo Básico (denominados liceos en Uruguay), recogimos las voces de los diferentes actores institucionales como docentes, adscriptos, directores, integrantes de equipos multidisciplinares así como también de los estudiantes. El presente trabajo está organizado en 6 capítulos.

En el Capítulo 1: Fundamentación y Antecedentes, presentamos una breve historización de los equipos multidisciplinares en la educación media. Se identificaron algunas investigaciones internacionales (España, Chile, México, Venezuela y Argentina) como nacionales, con aportes de diversos campos disciplinares como la psicología, el trabajo social y la pedagogía fundamentalmente. Estos trabajos contribuyeron a problematizar las funciones de los psicólogos y los trabajadores sociales tanto en sus roles individuales como integrando equipos multidisciplinares. Si bien varían las denominaciones que reciben los equipos en el ámbito educativo en diferentes regiones (equipos de orientación escolar, equipos de asesoramiento educativo, equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica) fue posible identificar aportes de acuerdo a los objetivos que nos proponemos. Posteriormente reconstruimos la historia de los equipos multidisciplinares en nuestro país desde el momento de su creación, intentando dilucidar cómo, cuándo y para qué fueron convocados. También se trabajarán documentos relacionados a las recientes reformas educativas, a la educación como política pública y dentro de ella, los programas

dirigidos a la incorporación de jóvenes que no llegan a la educación media, o ingresan y ante reiterados fracasos curriculares o dificultades vinculares, interrumpen sus trayectorias educativas. En ese marco destacamos dos aspectos relevantes vinculados a las funciones inherentes a los equipos multidisciplinarios, por un lado la inclusión y por otro la atención a la diversidad. Realizamos un recorrido por las políticas educativas en nuestro país a partir de la década del 90 y el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), que se implementó para disminuir los niveles de desafiliación y fracaso en los recorridos pedagógicos de los adolescentes.

El Capítulo 2: Marco teórico, desarrollamos el paradigma desde el cual se realizó esta investigación, el enfoque de la psicología social comunitaria, mostrando las principales nociones, conceptos y líneas que tomamos para llevar adelante esta tarea. En el entendido que toda producción de conocimiento es un proceso colectivo, dialógico y provisorio consideramos que los autores elegidos como referentes teóricos, metodológicos y epistemológicos, se constituyeron en compañeros del recorrido.

En el Capítulo 3: Problema de investigación, presentamos el problema que construimos, desarrollando las preguntas que orientaron este trabajo y enunciarnos los objetivos generales y específicos. Nos interesa conocer las funciones y tareas desempeñadas por los equipos multidisciplinarios en los liceos públicos del Ciclo Básico de Montevideo.

En el Capítulo 4: Diseño metodológico, damos cuenta de la pertinencia y relevancia que tiene el presente trabajo. Describimos y fundamentamos la metodología elegida, las técnicas e instrumentos utilizados para cumplir con los objetivos propuestos. Este diseño no es el único posible para contestar las preguntas que nos hicimos, es el que seleccionamos para este proceso, en consonancia con los referentes teóricos y el problema que nos propusimos investigar.

En el Capítulo 5: Análisis de los datos. Este capítulo surge del interjuego de los actores entrevistados y la investigadora, con el material relevado y los referentes teóricos elegidos. Desarrollamos 6 ejes de análisis correspondientes a los objetivos de esta investigación y las preguntas que orientaron la misma. Como construcción subjetiva que constituye toda investigación, este es uno de los análisis posibles de acuerdo a la singularidad del camino que recorrimos para llevar adelante la tarea.

En el Capítulo 6 elaboramos reflexiones y aportes para seguir pensando. El tema elegido no se agota en el presente trabajo. La intención no es cerrar ni concluir, pretendemos realizar algunas propuestas que permitan abrir nuevas preguntas, reflexiones, diálogos con diversos actores, todos quienes a partir de esta lectura se sientan convocados.

Capítulo 1

Fundamentación y Antecedentes

En este capítulo realizamos una historización de los equipos multidisciplinarios en enseñanza media, de cómo se fueron incorporando en la educación en España, en América Latina y en Uruguay. También describimos de acuerdo a la bibliografía relevada cuáles son las funciones que fueron previstas para estos equipos en cada uno de los lugares y las conclusiones a las que arriban al respecto los autores que han investigado en el tema.

También nos ocupamos de abordar algunas cuestiones respecto a las reformas educativas que se vienen planteando en nuestro país en las últimas décadas, haciendo foco en las políticas y prácticas educativas con respecto a la inclusión y a la atención a la diversidad, en la medida en que están relacionadas a los objetivos de esta investigación.

1.1. Equipos Multidisciplinarios y Educación en España

1.1.1. Historización.

Los equipos multidisciplinarios que trabajan en la educación secundaria obligatoria en España reciben diversas denominaciones: equipos de orientación psicopedagógica, equipos de asesoramiento educativo, servicios de orientación educativa, equipos de orientación educativa y psicopedagógica. La integración es diversa y en general se componen de profesionales psicólogos, psicopedagogos, docentes tutores de aula, logopedas, maestros especializados en lenguaje y audición, fonoaudiólogos, trabajadores sociales y médicos. No siempre están presentes todos estos profesionales y la composición varía según la región. Nos parece importante señalar, respecto a los psicólogos y trabajadores sociales que forman parte de estos equipos en el ámbito educativo que uno de los requisitos para ingresar es que sean profesores de aula (Pereira, Diez, & Carrio, 2006).

Algunas de las publicaciones consultadas consideran a estos equipos como portadores de abordajes compensatorios para estudiantes que presentan algún déficit. Las investigaciones realizadas por (Escudero & León, 2011; Hernández, 2002; Moreno & Oliver, 2001; Sanfélix, 2004) dan cuenta de un modelo de trabajo de estos equipos, orientados a la compensación de manera individual-asistencial, donde se coloca al estudiante como centro del problema, intentando adaptarlo a las reglas del sistema educativo.

Otros autores, investigan acerca de la función específica de algunos de los profesionales que integran los equipos, nos ocuparemos de los estudios que abordan las funciones de los psicólogos o de los trabajadores sociales.

Fernández (2011) plantea que se pueden identificar cuatro fases historizando las tareas de los psicólogos en España en el ámbito educativo. Una primera fase se ubica en las primeras décadas del Siglo XX y se centró exclusivamente en los problemas de aprendizaje, una segunda que incorporó el tema de la salud mental, una tercera donde se buscó la complementariedad y el trasvase de conocimientos desde la psicología hacia la pedagogía y en la actualidad se estaría transitando la cuarta fase relacionada con un trabajo interdisciplinario y colaborativo entre las diferentes profesionales que componen los equipos y otros actores de los centros educativos.

En España queda claro que estos profesionales ingresan al ámbito educativo por la necesidad de los maestros de dar respuesta a las dificultades de aprendizaje del estudiantado. En un comienzo el modelo se caracterizaba por ser de atención individual y clínico, donde la tarea se orientó a compensar el déficit; realizando valoraciones diagnósticas basadas muchas veces en la psicometría. Rápidamente se le sumó a estos equipos la tarea de realizar orientación vocacional (Aguaded, 2009). Luego de algunos años también se comenzaron a ocupar de los estudiantes con dificultades de comportamiento, continuando con el mismo modelo asistencialista, individual y patologizante. (Hernández, 2002)

Es a partir de la década del '80 que en el marco de una nueva Ley General de Educación y de los cambios planteados referidos a la inclusión, la igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad, comenzó un proceso en el cambio del perfil de estos equipos. Es el propio Ministerio de Educación y Ciencia el que delimita las tareas y funciones que estos equipos multidisciplinares deben cumplir y también desde qué concepción deben hacerlo (Mariño, 2012). En este sentido podemos decir de acuerdo al rastreo realizado, que los autores antes mencionados plantean que en las dos últimas décadas el perfil de estos equipos se modifica tendiendo en la actualidad a un modelo que denominan educativo y que implica un trabajo colaborativo e interdisciplinario. Sin embargo varios documentos postulan que conviven ambos modelos. Existen equipos aún orientados a una intervención especializada más de carácter terapéutico y cuyo destinatario es el estudiante que tiene

dificultades de aprendizaje (Boza, 2001; Nieto, & Portela, 2006). Al respecto, Chao (2011) en su tesis doctoral plantea que existirían dos enfoques para la tarea de los equipos de orientación psicopedagógica: uno clínico-asistencial y otro educativo-preventivo.

Refiriéndose a las tareas y funciones de estos equipos Aguaded (2009) plantea en su investigación respecto a los equipos de orientación escolar:

... sus funciones y el modo de planificarlas, fueron desde el comienzo, imprecisos, problemáticos y con frecuencia, contradictorios... la orientación ha sido tratada desde diversos enfoques: como proceso que ayuda a la persona a tomar decisiones vocacionales, como forma de asesorar al individuo para la resolución de problemas personales y/o sociales, como sistema o modelo de intervención que brinda asistencia al sujeto, y, más recientemente, como eje transversal del currículo, presente en los actos que emprende el docente en el contexto escolar y extraescolar (p. 205).

1.1.2. Funciones de los equipos en España.

Lo que plantea Moreno I Oliver (2001) en su investigación, desde un marco teórico clínico y centrado en “el niño problema” coloca la tarea de los equipos multidisciplinarios desde la psicopatología, la disfuncionalidad y aquellos factores de riesgo, poniendo en el centro del problema al niño y colocando el lugar de la intervención como ortopédica y /o re-encauzadora hacia lo esperable en el sistema educativo, es decir, tratando de adecuar los estudiantes a los centros educativos. La visión y el marco es clínico, cuantitativo y más acorde a lo psicométrico. Es un trabajo actual pero su visión aparece relacionada a un modelo educativo anterior.

Otros investigadores, presentan trabajos referidos a las funciones y tareas específicas de alguno de los integrantes de estos equipos. En una investigación del año 2000, Roselló enumera las funciones que cumplen los trabajadores sociales en los centros educativos en España. La autora refiere que estos profesionales participan en elaboración de programas de prevención para la comunidad educativa, trabajan junto con docentes en la elaboración y seguimiento de estrategias de tutorías y de atención a la diversidad, realizan intervenciones socio educativas con las familias. Plantea la necesidad de trabajar desde un enfoque sistémico, de clarificar el rol específico del trabajador social dentro de esos equipos y la necesidad que estos tienen de recibir formación metodológica para el trabajo en equipo, y ser capaces de delimitar las situaciones que les competen y cuáles no. (Roselló, 2000)

Otro trabajo de investigación, de Puyol y Hernández (2009) realizado en la zona de

Tenerife, plantea que los trabajadores sociales se ocupan de participar en la elaboración de proyectos de centro, de brindar información y orientación a las familias, difundir los recursos de la zona, y la colaborar en las adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales. Para estas tareas señalan la importancia de conformar equipos multi, inter o transdisciplinarios en los centros educativos, que no siempre se encuentran constituidos como la reglamentación vigente lo prevé.

Con respecto a las tareas de los psicólogos en los centros educativos, Forns (1994), destaca la importancia de que el trabajo sea en el marco de un equipo pluridisciplinar, ya que en un principio los psicólogos en la educación se dedicaban a realizar diagnósticos a alumnos con dificultades de aprendizaje en solitario o junto con pedagogos. La autora señala que es a partir de la década del '80 que los psicólogos comienzan a colocarse en otro lugar, brindando asesoramiento en los centros educativos y participando en la elaboración de proyectos y programas de actuación focalizados y singulares. Sin embargo la autora sostiene que el enfoque clínico no debe ser dejado de lado en los centros educativos, para esta autora este enfoque es necesario y plantea que el psicólogo tendrá que operar entre los dos roles: uno más educativo y otro más clínico.

Fernández (2011), plantea refiriéndose a los psicólogos en el ámbito educativo que,

... a partir de 1970, comienza la búsqueda de modelos alternativos basados en las teorías cognitivas, sistémicas, organizacionales, ecológicas y en la psicología comunitaria intentando dar un giro al esquema tradicional de atención individualizada a los casos problemáticos subrayando la importancia del contexto, tanto institucional como sociocomunitario (Fernández, 2011, p. 28)

El autor sostiene que en la tarea del psicólogo educativo no solamente estarán en juego sus esquemas teóricos, sino componentes epistemológicos y éticos y de acuerdo con esto, el profesional podrá operar promoviendo procesos de autonomía, de creatividad, de cooperación y respeto, o por el contrario, como expresa Fernández (2011) "dejarse utilizar por el sistema institucional educativo para inducir aquellos comportamientos o conductas que terminan beneficiando a los directores o educadores y no a los alumnos" (p. 33).

Con respecto al reconocimiento que estos profesionales tienen en los centros educativos, Rigo, Díaz y Hernández (2005) plantean que el mismo, está vinculado a la tarea más clínica (relacionada a tratamientos ortopédicos y referidos a dificultades de aprendizaje) y lo que sucede en muchos equipos que se desempeñan en los centros educativos es que

dividen las tareas según los roles y no se realizan abordajes que enriquezcan a las diferentes disciplinas por tanto el conocimiento que se produce al respecto es fragmentado. Los autores resaltan la importancia y la necesidad de los abordajes multidisciplinares, para hacer circular el conocimiento y realizar abordajes más integrales e integradores.

En síntesis, de lo planteado por las investigaciones que refieren a una sola de las disciplinas (psicología o trabajo social), se desprende que la incorporación de las mismas surge en España en las primeras décadas del S. XX, enmarcada en un abordaje de la medición, del déficit, de las dificultades de los estudiantes para aprender, en el caso de los psicólogos desde un modelo clínico tendiente al diagnóstico y al etiquetamiento de situaciones individuales y en el caso de los trabajadores sociales en un marco asistencialista y/o ligado al control social. Podemos decir a partir de esto, que las funciones de estos profesionales tienden en estas etapas a la adaptación de los estudiantes al sistema educativo. Luego, alrededor de la década del '80 y en función de nuevos modelos educativos que se van incorporando, el eje de los abordajes muestra un corrimiento hacia el trabajo en equipos, la participación dentro de los centros educativos en la elaboración de proyectos y estrategias que apunten a la inclusión educativa y a la atención a la diversidad.

Veremos a continuación qué dicen los investigadores que se han ocupado de los equipos multidisciplinares como unidad de análisis. Al respecto hemos encontrado variados trabajos, que comienzan a aparecer en los primeros años del presente siglo (2001 en adelante).

Boza (2001) investiga acerca de los equipos de orientación educativa en la provincia de Huelva. Propone un recorrido por los modelos de actuación en los que se basan estos equipos, coincidiendo con otros autores en que en la década del '70 el modelo era clínico y con objetivos de medir y/o enmendar. Luego describe modelos de intervención por programas, modelos de consulta (que se llevan a cabo según el autor cuando otro actor del centro educativo realiza un pedido al equipo) y el modelo más actual que es el de intervención psicopedagógica colaborativa, que requiere del trabajo del equipo con docentes de aula para pensar juntos estrategias de intervención. Dice que estos modelos no son excluyentes y afirma que los equipos trabajan en su mayoría en la actualidad entre un modelo de servicios y un modelo de programas, y que lo esperable es que los equipos logren, según lo dispuesto por la normativa vigente, el trabajo según el modelo de intervención psicopedagógica colaborativa.

En su tesis doctoral Hernández (2002), realiza una investigación exhaustiva de los equipos de orientación, refiriéndose tanto a aquellos equipos que trabajan dentro de los centros educativos de enseñanza obligatoria como los que monitorean y coordinan con ellos externamente y que son convocados por los centros educativos o por los propios equipos internos a los centros. No redundaremos en este trabajo acerca de la historia y el surgimiento de estos equipos ya que los planteos del autor coinciden con los de otras investigaciones a las que nos hemos referido. Queremos señalar algunos datos de esta investigación que nos resultan relevantes para lo que nos interesa investigar. Con respecto a las funciones que deberían cumplir estos equipos, el autor plantea:

... su modelo de actuación ha de estar en consonancia con los parámetros de mejora de la oferta educativa, de diversificación del currículum, de revalorización del papel de los centros, de la calidad de las experiencias educativas que éstos deben proporcionar, decualificación de la función docente o de integración de alumnos con n. e. e. Y, en general, de la educación atenta al desarrollo personal y a las peculiaridades del alumnado. (Hernández, 2002, p. 193)

Refiere el autor en su investigación, que de acuerdo a estos nuevos parámetros, el campo de actuación de los equipos de orientación se ha ido ampliando y que esto ha generado una multiplicación de tareas, niveles de intervención y asuntos sobre los cuales trabajar. Los profesores entrevistados para esta investigación consideran, según este autor, que el apoyo recibido por parte de los equipos es insuficiente ya que cada vez son mayores las demandas del nuevo modelo educativo y más complejas las realidades de los centros de estudio. Desde el punto de vista de los profesores las tareas que más desarrollan los equipos de orientación son las de diagnóstico y valoración de los alumnos con necesidades educativas especiales (n. e. e) aunque algunos reconocen la incidencia y participación de estos equipos en trabajos más colaborativos con profesores y otros actores de los centros. Los profesores manifestaron desconocer en gran medida cuáles son las especificidades, tareas y funciones de los equipos de orientación, por lo tanto se pretende que resuelvan todo tipo de tareas y situaciones. Esto puede generar, según el autor, expectativas tanto heterogéneas como erróneas, con las respectivas dificultades en el relacionamiento lo que sería un obstáculo a la hora de realizar tareas en común. Respecto a las funciones y modelo de trabajo de los equipos, Hernández (2002) concluye:

Lo que se manifiesta en estos datos podría estar reflejando un proceso de transición en la concepción y práctica del asesoramiento, desde posiciones y modelos tradicionales bajo un rol de especialista, sustitutivo de la acción del profesor, centrado en contenidos, con preeminencia de intervenciones directas e individuales, hacia posiciones y modelos

de corte procesual y colaborativo, más acordes con el modelo educativo actual, buscando el desarrollo integral de la escuela. (p. 527)

En base a los resultados obtenidos, el autor propone la necesidad de un debate continuado y profundo sobre los roles y tareas de estos equipos, externamente e internamente en los centros, revisando sus objetivos y prioridades, para que las ofertas que los referidos equipos realicen tengan estrecha relación con la mejora educativa que se intenta.

Por su parte la investigación desarrollada por Pereira, Díez y Carrio (2006) en la región de Andalucía referida a los departamentos de orientación educativa, aporta el dato que los profesionales que los integran como psicólogos, psicopedagogos y pedagogos deben tener formación de profesores de aula, siendo la doble titulación un requisito de ingreso a los centros educativos. Nos parece pertinente señalar que esta diferencia en la formación podría implicar una diferencia en el perfil de los profesionales. Los autores plantean además que los docentes continúan más preocupados por el programa o el currículo que por formar integralmente a los estudiantes, en actitudes y valores, observan que hay mucho trabajo individual y poca cultura de trabajo en equipo. Otra conclusión a la que arriban es que muchos equipos están formados por una sola persona y esto hace que ese profesional se encuentre desbordado por la cantidad y diversidad de las tareas asignadas.

En una investigación similar en la Universidad de Granada, desarrollada por Segovia (2006) sobre el rol y las tareas que cumplen estos equipos de orientación, también denominados en ocasiones equipos de asesoramiento escolar, se plantea en referencia a la construcción del rol de sus integrantes:

Los profesionales de la orientación van construyendo socialmente su rol en cada contexto en función de lo que consideran que deben hacer ante las necesidades que perciben, y de su concepción de las tareas del orientador, pero también de la percepción, aceptación y demanda que el resto de la comunidad tiene de su función. (Segovia, 2006, p. 99)

En su trabajo, este autor explicita que resulta difícil encontrar un equilibrio entre los pedidos y demandas cotidianas cuando lo "urgente desplaza lo importante" (p. 109) y los profesionales se encuentran dedicados por completo a "apagar los mil fuegos del día a día" (p. 109). La tensión estaría dada, según Segovia (2006) entre conformarse con ser un experto útil o romper con esas dinámicas buscando espacios para intervenir en función de una mejora educativa y del centro de estudios, lo que en general va a producir fricciones con

otros actores que sienten esta posición como una intromisión. Prosigue el autor en su planteo con la necesidad de lograr acuerdos entre los equipos de asesoramiento y otros actores de los centros educativos, que el asesor pueda trabajar en el desarrollo de procesos para los cuales es muy importante el aval y apoyo del equipo de dirección, o que por lo menos no obture la tarea. El asesor no es "un apéndice terapéutico" (p. 114) de la institución, son nuevos modos de enfrentarse a los tradicionales ámbitos de trabajo. "Su práctica se encuentra ahora en escenarios más dialécticos, dependientes de procesos de colaboración y negociación" (p. 111). El autor sostiene que los equipos de orientación fueron considerados como necesarios pero no fueron demandados y esto influye en su lugar en los centros educativos.

Nieto y Portela (2006) proponen redefinir el lugar del asesoramiento y los asesores en los centros educativos, moviéndose de posiciones donde se dan notorias relaciones de inequidad de poder entre los expertos (profesionales) y los que no saben (alumnos, familias) hacia posiciones de co-construcción entre los asesores, los padres y los estudiantes. Los autores proponen la co-producción de acuerdos y estrategias entre los involucrados que permitan operar y sostener cambios en profundidad y lograr relaciones de mayor horizontalidad en el ejercicio del poder.

Hernández, Santana y Cruz (2007) por un lado y Hernando y Montilla (2008) por otro realizan investigaciones para conocer las funciones de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. Recogen los datos a partir de grupos de discusión entre los actores involucrados. Nos parece importante señalar algunas de las conclusiones a las que llegan: los integrantes de los equipos plantean que sus funciones y roles no están claros para el resto de los actores de los centros educativos, que les asignan funciones o tareas que los desbordan o no les corresponden, los pedidos principales que reciben tienen que ver con intervenciones individuales referidas a problemas de aprendizaje y comportamiento, y es muy difícil que se puedan descentrar de esto. Además plantean que sus tareas van a depender en gran medida de la dinámica cotidiana y las concepciones de cada centro. Del mismo modo refieren que las mismas estarán fuertemente influenciadas por la tendencia del equipo de Dirección. Se detectan en el estudio algunas tensiones de parte de los profesores planteando que los equipos llegan a un centro y no se detienen a investigarlo y conocerlo, sino que comienzan a intervenir. Por otro lado lo que se les solicita son intervenciones inmediatas e individuales. Sin embargo los profesores en general reconocen que la labor de los equipos de orientación ha potenciado la reflexión sobre la acción educativa y ha

fomentado el trabajo en equipo. Desde los integrantes de los propios equipos, surge que se sienten valorados y que sus propuestas en general son recibidas y tenidas en cuenta. Los datos del presente estudio dejan ver además que en muchos casos los equipos de orientación no están conformados por los profesionales que se prevé, ni en número ni en diversidad de disciplinas y que en algunos centros educativos no tienen espacios adecuados para trabajar.

Peralta (2005) desarrolla un relevamiento respecto a la formación que reciben los integrantes de los equipos de orientación escolar en España (psicólogos, pedagogos y psicopedagogos) y su cuestionamiento a partir de este estudio, es que los referidos profesionales al ingresar al sistema no tienen quienes los reciban y orienten respecto a su rol y funciones, salvo que en el centro educativo haya miembros del equipo con mayor antigüedad, pero estos en todo caso los orientaran según su propia perspectiva. Otro señalamiento que realiza el autor, es la necesidad de cursos, congresos y simposios, es decir la necesidad de formación permanente para estos equipos, con la finalidad de poder intercambiar experiencias referidas a sus prácticas y permitir que los conocimientos circulen.

La tesis doctoral de Aguaded (2009) propone un recorrido histórico por la incorporación y evolución de los equipos de orientación escolar en España, con muchos puntos en común con los demás investigadores citados, ella incorpora además la preocupación por la inclusión y la atención a la diversidad que se ponen a jugar en esta última década. Plantea que los equipos referidos podrán tener una incidencia importante en estas temáticas así como la tarea de mediación en conflictos en los centros educativos. Para su estudio toma la voz de los integrantes de los propios equipos de orientación. De los datos obtenidos en su trabajo, se desprende que las demandas que reciben estos equipos continúan siendo de diagnósticos y seguimiento a alumnos con necesidades educativas especiales (n. e. e), que el modelo teórico que predomina es el modelo clínico, si bien se observa una tendencia al modelo colaborativo; que el enfoque metodológico se centra en actuaciones individuales, con los alumnos y sus familias, tendientes a corregir o compensar alguna clase de déficit. La autora considera que existe una contradicción entre lo que se hace efectivamente y lo que los equipos creen que deberían hacer, "entre el deseo de querer hacer y el hacer" (p. 411) que la tensión mayor está situada entre lo que los centros educativos demandan y las autoridades de la educación proponen.

Las conclusiones de la tesis doctoral de Luna (2011) son bastante similares a las de

Aguaded (2009). La autora se propone investigar respecto a los profesionales que se desempeñan como orientadores educativos y toma como unidad de análisis a equipos con un alto grado de experticia y eficacia en sus tareas. De este estudio se desprende la complejidad de las tareas de los orientadores, así como la existencia de lo que la autora denomina un "hiato entre lo que los orientadores consideran sus roles más importantes y los que efectivamente desempeñan" (p. 83). Si bien los orientadores entrevistados mostraron estar situados desde un enfoque educativo de asesoramiento y colaborativo, los profesores concebían el trabajo de los orientadores como el de expertos en tratar problemas de ciertos tipos de alumnos, por lo que entendían que su interacción estaría signada por el intercambio de información al respecto de esos casos.

Señala Leal (2014) al respecto, que los equipos de orientación deben descentrarse del "alumno problema", situarse desde una perspectiva sistémica de la educación y "entender el acto educativo como una serie de procesos inscritos en un marco más amplio, sobre el que hay que actuar de forma global o al menos tener en cuenta las posibles interacciones entre las distintas partes del sistema." (párr. 41)

En síntesis, de las investigaciones disponibles en el rastreo realizado, se desprende que las funciones de los equipos multidisciplinarios que trabajan en el ámbito educativo se han ampliado y complejizado a partir de transformaciones ocurridas en la educación en las últimas tres décadas. En España, las tareas y funciones de estos equipos, están enunciadas en la Ley de Educación vigente y sus objetivos están claramente delineados. Sin embargo según el rastreo realizado, podemos decir que existen tensiones (algunos autores lo plantean incluso como contradicciones) entre lo definido de la reglamentación que los convoca y el diario acontecer de los centros educativos. También podemos decir que los otros actores de los centros de estudio (no pertenecientes a estos equipos), no tienen muy clara cuál es la tarea de los equipos y se les sigue adjudicando el rol diagnosticador, de evaluación de carencias y de expertos para corregir los déficits adjudicados a los estudiantes.

1.2. Equipos Multidisciplinarios y Educación en Otros Países de América Latina

1.2.1. Historización.

Producciones en México, Chile, Venezuela y Argentina aluden a los equipos que

trabajan en enseñanza secundaria básica o su correspondiente a ese nivel en nuestro país. Algunos de los autores hacen énfasis en profesiones como la Psicología o el Trabajo Social que nos aportan insumos para comparar aspectos particularmente referidos a los equipos en nuestro medio.

Con respecto a México, los equipos multidisciplinarios se denominan "servicios de apoyo a la educación regular" (Osnaya, 2003) y fueron incorporados a los centros educativos en la década de los '80. Estaban integrados en un comienzo por director, supervisor, secretaria y maestras. Posteriormente en la década del '90 se incorporaron psicólogos, trabajadores sociales y maestros especializados en el área de lenguaje. Según la investigación de este autor los objetivos de estos equipos son integrar a las escuelas comunes aquellos estudiantes con dificultades de aprendizaje; denominadas en la actualidad necesidades educativas especiales (n. e. e.). Estos equipos están regionalizados y atienden a varios centros educativos.

En Venezuela, Cabello y Márquez (2010) concluyeron que el trabajador social en la educación ha cumplido históricamente y lo sigue haciendo en la actualidad funciones desde un modelo "remedial" y tratando de compensar "deficiencias"; si bien estas autoras no aluden específicamente a los equipos multidisciplinarios, sino a uno de los técnicos que los componen.

En Chile, Chacón (2004) en su tesis doctoral planteó que el rol del trabajador social en la educación fue cambiando paulatinamente a partir de la década del '90. Comenzó a integrarse en equipos multidisciplinarios primero asociado a un rol más asistencialista y últimamente se ha producido un viraje que se acompaña con un cambio en su formación y se visualiza como un transformador social favoreciendo el vínculo entre las instituciones y las comunidades.

Una investigación realizada en Argentina, por Avellaneda (2004) realiza un recorrido por las etapas que han pasado los trabajadores sociales en los centros educativos. La autora refiere que antes de los años '70, estos profesionales se ocupaban de tareas de fichaje y recopilación de datos de los alumnos, luego en la década de los '80 tenían una tarea de asistencia y atención a la pobreza y es en la década de los '90 donde comienzan a formar parte de equipos interdisciplinarios para la promoción y prevención, realizan tareas de orientación y así cambia la perspectiva de sus funciones, enmarcadas en nuevos

desafíos para la educación y lineamientos que provienen de políticas educativas y gubernamentales.

Podemos ver que tanto Chacón (2004) como Avellaneda (2004) arriban a similares conclusiones, aunque son estudios referidos a diferentes países, con respecto a la transformación del rol de estos profesionales en el ámbito educativo.

Con respecto al surgimiento e incorporación de los equipos multidisciplinarios en Brasil, a partir de una investigación-intervención realizada por Lopes y da Hora (2006), se concluye que muchas veces estos profesionales repiten lógicas instituidas, patrones convencionales, naturalizando normas y principios que operan como leyes. Las autoras proponen a partir de lo investigado, una reflexión sobre las prácticas de estos equipos.

En Argentina los equipos multidisciplinarios se denominan Equipos de Orientación Escolar (EOE) y se componen en su mayoría de psicólogos y trabajadores sociales. Del rastreo bibliográfico realizado (Avellaneda, 2004; Cosarinski, 2008; Ojeda & Casas, 2011) se desprende que su incorporación en el ámbito educativo data de la década del '60 con un modelo de actuación que los situaba como auxiliares de otras disciplinas y en particular a los psicólogos como aplicadores de técnicas de medición y los trabajadores sociales en un rol de control social. En la década de los '80, desde una perspectiva positivista, apuntan su actuación a lo individual también desde un posicionamiento ortopedista centrado en el déficit de los estudiantes o lo que gran parte de la literatura relevada denomina como "atención a los alumnos problema", "trabajo con casos" o "trabajo de gabinete".

En su investigación Buongiorno, Acosta y Fernández (2008) plantean que estos EOE operan en la actualidad en el marco de una Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Sus funciones y objetivos se alejan del modelo médico-asistencial más positivista, hegemónico, que predominó en las décadas anteriores. Sin embargo refieren que las demandas que históricamente han recibido estos equipos, no han variado con el tiempo, como tampoco lo han hecho en general las estrategias implementadas para dar respuesta a ellas.

1.2.2. Funciones de los equipos en América Latina.

Romero, Rathgeb, Rebolledo, Olivares y Coronado (2004) realizan un estudio en Chile, referido a los trabajadores sociales que se desempeñan en equipos

multidisciplinarios. Si bien no se trata de una investigación específicamente en el ámbito educativo, tomaremos uno de los aspectos investigados, que es la imagen que se tiene del trabajador social por parte de otros actores con los que interactúa. Aparece así según los autores una imagen de trabajador social empático y capaz de intervenir en diferentes niveles de lo social por poseer una sensibilidad especial. También aparece otra visión, que sería la más tradicional, ubicando al trabajador social en el rol de tramitador de beneficios sociales y asistencialismo. Los autores de este estudio proponen que esta última imagen debe ser modificada siendo responsabilidad de los propios trabajadores sociales, dar a conocer los cambios que su profesión ha tenido.

Bedoya (2006) expresa en un trabajo realizado para la Universidad Pontificia Bolivariana, referido a los roles a desempeñar en la educación por los trabajadores sociales, que éstos deben trabajar en tres dimensiones: de forma individual con familias y estudiantes que lo necesiten, en grupos y con la comunidad para coordinar con otros los recursos disponibles y dentro de los centros de estudio para procurar mejores niveles de relacionamiento y bienestar.

También en Venezuela, Cabello y Márquez (2010) realizan una investigación acerca del rol del trabajador social en la educación; los autores concluyen que este profesional aún está situado en un rol remedial, donde se coloca al estudiante como un sujeto con carencias, cuyos problemas podrían agravarse si no es atendido y compensado (se refiere tanto a dificultades de aprendizaje como a problemas de comportamiento). Respecto al espacio físico que estos trabajadores sociales tienen en los centros en los que trabajan, se considera que no es adecuado, o es compartido con otros actores de la escuela (dirección, subdirección, secretaría) lo cual no permite la confidencialidad necesaria. Si bien se enuncia en este trabajo que estos profesionales trabajan en el marco de un equipo, el referido trabajo no aporta otros datos al respecto.

Mesén (2007) analiza en Costa Rica la experiencia de los trabajadores sociales en la educación relacionada al tema de la violencia y concluye que es necesaria la presencia de equipos multidisciplinarios para su abordaje y prevención. Alude además a la necesidad de la incorporación de otros profesionales para poder realizar abordajes integrales más que focalizados en este y otros temas. Para ello se requiere según la autora la consideración de una realidad dialéctica y compleja, donde se debe evitar desde los centros educativos "los sesgos adulto centristas, y las consecuentes relaciones asimétricas". (p 15)

La tesis doctoral de Osnaya (2003) es una investigación sobre las representaciones sociales de los equipos de apoyo a la educación. En México se denominan unidades de servicios de apoyo a la educación regular (USAER) en las que funciona un equipo técnico que trabaja de manera itinerante en varios centros educativos. . Ese equipo realiza evaluaciones de las necesidades educativas especiales, otorga los apoyos necesarios en cada caso y hace un posterior seguimiento y evaluación. El objetivo de esas unidades es la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales (n. e. e.) en centros de educación "regular". El autor sostiene que solamente la normativa vigente no logra la pretendida inclusión ni garantiza la aplicación, sino que la misma estará "mediada por la voluntad política de los individuos y de sus instituciones" (p. 98). Uno de los objetivos que se propone el autor es hallar la distancia existente respecto al desempeño de estas unidades de apoyo, entre lo que plantea el discurso legislativo y gubernamental y las acciones llevadas a cabo en la cotidianeidad escolar. Entendemos que este objetivo se encuentra muy relacionado con lo que nos interesa investigar, por lo que plantearé algunas de las conclusiones a las que llega el autor. Respecto a los profesores que trabajan con estos equipos (USAER) algunos reconocen y valoran sus aportes y otros no los toman en cuenta por considerar que no son eficientes. Hay directores que no les otorgan un lugar específico de trabajo en los centros educativos, convocándolos solamente ante la falta de profesores para que se ocupen de los estudiantes, o para organizar festivales. Respecto a las familias de los estudiantes, no todos conocen la existencia del servicio, otros aprecian sus recomendaciones y otros las ignoran. En referencia a los maestros de apoyo, que integran estos equipos, no tienen muy claro su rol, por lo que algunos se ponen disposición del centro educativo para que este exprese sus pedidos o marque sus funciones. Se concluye además en este trabajo, que las relaciones entre los directores y los equipos de apoyo se dan en gran medida por la jerarquía y la autoridad, es decir por las relaciones de poder que se establecen y no por un reconocimiento genuino a su trabajo. Hay actores de los centros educativos, incluso directores, que dicen desconocer qué es lo que efectivamente hacen estos equipos, suponen que sus funciones están relacionadas a la ayuda a los estudiantes con "rezago educativo" o a problemas de conducta y/o emocionales. Los directores los ven como una ayuda, o con indiferencia, o sin tener del todo claro el rol; no aparece en esta investigación, la posibilidad de un trabajo en común entre los actores de los centros educativos y estos equipos. El autor sostiene que la reforma educativa en México propone que la inclusión pase de ser un objetivo pedagógico a ser una estrategia metodológica, pero esto en la práctica no se ve reflejado.

Otra investigación que tomamos como insumo para nuestro trabajo es la realizada por Buongiorno, Acosta y Fernández (2008), enmarcada en la educación media básica en Argentina. Allí los equipos multidisciplinarios se denominan equipos de orientación escolar (EOE); estos autores investigan los pedidos que estos equipos reciben y también sus condiciones laborales. Respecto a los pedidos que los equipos reciben, enuncian: atención a alumnos con dificultades de aprendizaje, a repetidores, a adolescentes con problemas de conducta, y concluyen que estos pedidos no han variado con el tiempo, del mismo modo que las funciones que desarrollan estos equipos, no se han modificado sustancialmente. Los autores sostienen que muchos de los profesionales que integran estos equipos se encuentran situados aún en una perspectiva positivista, lo que los conduce a ser funcionales a un sistema que intenta normalizar y su eficacia es evaluada según la capacidad de resolver problemas sosteniendo prácticas y valores instituidos. Por lo tanto, a decir de los investigadores, los profesionales entrevistados, no fundamentan sus prácticas en un marco teórico sino en las condiciones reales de trabajo de la cotidianeidad, es decir las tareas adjudicadas, los recursos disponibles y los pedidos de los docentes. Respecto a las condiciones laborales de estos profesionales, los autores plantean que por un lado, los que son titulares y hace muchos años que permanecen en el mismo centro educativo, están adheridos a modelos anteriores y les cuesta mucho poder moverse de ese lugar, y por otro lado los interinos, que solo permanecen un año en cada centro educativo, a quienes la movilidad no les permite realizar acciones o desarrollar estrategias con cierta continuidad.

Un estudio realizado en la provincia de Mendoza, Argentina, por Gómez y Ríos (2013) que indaga acerca de las funciones de los trabajadores sociales y la multidisciplinariedad en el marco de los equipos de orientación escolar (EOE), destaca el poco conocimiento del rol del trabajador social de parte de los demás actores institucionales, también acerca de la escasa posibilidad de trabajar interdisciplinariamente y de la falta de tiempo para pensar sobre sus prácticas que estos equipos tienen. Las autoras hacen un análisis y descripción de las condiciones laborales de los equipos, donde se observan desde contratos precarios (que son renovados anualmente de acuerdo al desempeño) hasta problemas locativos para desarrollar sus tareas. En este trabajo se describe cómo sería la integración de los EOE: fonoaudiólogo, psicólogo, trabajador social y psicopedagogo, aunque del trabajo de campo de los autores se desprende que no existe prácticamente ningún equipo conformado por todas las disciplinas previstas.

Analizamos también el documento elaborado en 2011 por Ojeda y Casas desde la Subsecretaría de Educación, para entender la intencionalidad política de la incorporación de los EOE, es decir qué es lo que se espera que hagan. En la provincia de Buenos Aires, las líneas de acción de estos equipos son diseñadas desde la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, con propuestas tanto teóricas como metodológicas para la acción. (Avellaneda, 2004)

En el documento de Ojeda y Casas (2011) se propone un corrimiento del paradigma positivista asistencial hacia la construcción de un nuevo marco de acción, desde el paradigma de la complejidad, abriendo a un diálogo de saberes multidisciplinar en los centros educativos. Las autoras plantean que este corrimiento implica una postura ideológica y política diferente a la que históricamente han tenido los equipos en la educación, lo que va a generar tensiones, encuentros y desencuentros, que sólo se podrán lograr transformaciones en un proceso sostenido por todos los actores institucionales. La riqueza de este documento para lo que nos interesa investigar, es que propone claramente lo que se espera de los EOE. Las autoras destacan la importancia de que estos equipos participen en la construcción colectiva de un diagnóstico participativo institucional. Plantean en este sentido como tareas de los equipos "impulsar estrategias que permitan analizar los dispositivos institucionales generadores de condiciones que atenúen la vulnerabilidad educativa, aquellos condicionantes, representaciones, prácticas docentes que dificultan o facilitan las posibilidades de aprendizaje en la escuela" (p. 26)

Las autoras proponen y entienden necesario

... de-construir los mecanismos institucionales que muchas veces naturalizan, legitiman las tensiones y conflictos vinculares. La implicancia de todos los actores educativos permite construir dispositivos de intervención desde el marco de la participación comunitaria, con saberes de todos en corresponsabilidad. (p. 24)

En el documento se plantea la manera en que se espera que estos equipos desarrollen sus actividades:

- Promoviendo espacios de diálogo, de construcción grupal, de participación democrática. Impulsando la Reunión de Equipo Escolar Básico como espacio de análisis de situaciones, de indicadores de vulnerabilidad educativa y construcción de estrategias de enseñanza para mejorar el desarrollo de las trayectorias escolares de los alumnos.
- Potenciando de las prácticas colectivas, por ejemplo muestras distritales, paneles abiertos a la comunidad, mesas de participación comunitaria, ciclos de cine debate, encuentros con docentes, referentes familiares, talleres.
- Orientando a docentes, jóvenes y familias acerca de la tarea de enseñar, aprender y

convivir desde enfoques grupales y comunitarios.

- Construyendo estrategias de intervención interinstitucional e intersectorial para favorecer los procesos de orientación para la OVO.
- Interviniendo en distintas situaciones desde la promoción y protección de derechos de los jóvenes articulando con otras instituciones en el marco de la corresponsabilidad. (Ojeda, & Casas, 2011, p. 28)

Teniendo en cuenta por un lado, los lineamientos que parten de un proyecto de políticas educativas referidas a la inclusión y la atención a la diversidad, con la obligatoriedad de la enseñanza secundaria como premisa, podemos observar a partir de las investigaciones referidas a las prácticas de los EOE, que nuevamente aparecen las distancias y tensiones entre las convocatorias a los profesionales integrantes de los equipos y lo que su cotidianeidad en los centros educativos les solicita.

Cosarinsky (2008) en su trabajo, respecto a los equipos que trabajan en los centros educativos, que ella denomina interdisciplinarios, plantea que las expectativas de intervención acerca de los mismos, están relacionadas con imaginarios que se han construido a partir de prácticas que estos equipos han desarrollado históricamente, que identifican como modelo el trabajo de caso y de gabinete, desde un paradigma de corte asistencial que coloca el problema en el sujeto que aprende y que este modelo muchas veces es reforzado por los equipos. Por lo tanto la autora plantea la necesidad de trabajar con los propios equipos acerca de las modalidades de intervención e identificar otras opciones de abordaje ante las problemáticas actuales. Para ello, sugiere la intervención de los equipos desde un anclaje institucional, donde las problemáticas sean analizadas "en el máximo nivel de complejidad posible" (párr. 25). Se refiere a la intervención de los equipos como "el acompañamiento de procesos instituyentes en la escuela" (párr. 26) y propone:

... la intervención del equipo técnico no significa la presencia de "expertos" que se harán cargo de lo que otros no pueden, ni tampoco para realizar "mandados", o para ser los intermediarios ente familias y escuela. Esto solo compensaría las fracturas en los vínculos institucionales sin lograr operar más allá de las situaciones adversas. (párr. 31)

En síntesis, de las investigaciones relevadas en América Latina, se desprende que las condiciones de trabajo de estos equipos multidisciplinarios en los centros educativos, muchas veces no son adecuadas, que su relación con los demás actores institucionales está facilitada u obstaculizada por la habilitación que los directores de los centros permitan. Por su parte las tareas que desarrollan se encuentran en mayor o menor medida alejadas de aquellas para las cuales fueron convocadas, que muchas veces no está claro el rol o función que estos equipos cumplen y que la integración de los mismos no es en muchos casos la

prevista por los programas y proyectos vigentes. Asimismo los paradigmas de actuación de estos equipos continúan en algunos casos ceñidos a lógicas de décadas anteriores. Encontramos similitudes al respecto entre lo que sucede en España y lo que sucede en América Latina, aunque podemos decir que las propuestas de reforma educativa que refieren a la obligatoriedad, a la inclusión y a la atención a la diversidad se implementan en América Latina más tardíamente que en España. Si partimos del supuesto que las transformaciones son procesos y que su implementación es una tarea ardua y compleja, podemos esperar que estos procesos se encuentren en diferentes momentos en ambos hemisferios.

1.3. Los Equipos Multidisciplinarios y la Educación en Uruguay

1.3.1. Historización.

La relación existente entre las disciplinas Psicología y Educación data en Uruguay desde las primeras décadas del S. XX. La necesidad surgió de los maestros de Enseñanza Primaria quienes apelaron a los aportes de la Psicología como manera de complementar su conocimiento acerca de los niños, sobre todo de aquellos que no aprendían. En aquel entonces no existía formación universitaria en Psicología (Pérez Gambini, 1999). En ese Uruguay moderno con una escuela pública, gratuita, laica y obligatoria según los principios varelianos, los niños que aprendían diferente fueron un foco de preocupación. En su mandato homogenizador la escuela debía hacer cumplir la norma, y compensar a los que no parecían alcanzar los estándares de normalidad. Esta Psicología ejercida en gran medida por profesionales extranjeros fue de carácter psicométrico, experimental y en el mejor de los casos diagnóstico (Pérez Gambini, 1999). Con el correr de las décadas, devinieron otras realidades sociales en nuestro país, fueron otras las necesidades y también se transformaron las demandas y pedidos para la Psicología.

En cuanto al Trabajo Social entra en escena en la educación aún más tardíamente, en las últimas décadas del referido siglo. Esta disciplina históricamente estuvo más ligada al trabajo con la pobreza y el asistencialismo. Durante muchos años la formación no tenía carácter universitario y el título otorgado a estos profesionales fue de Asistente Social, signando ya desde la titulación un carácter asistencialista a la profesión.

Pérez Gambini (1999) y Conde et al. (2003) en sus respectivas investigaciones

concuerdan al sostener que en la última década de ese siglo los psicólogos que trabajaban en la educación comenzaron a incurrir en prácticas relacionadas a lo comunitario.

En el Ciclo Básico de educación secundaria los primeros psicólogos se incorporaron a fines de la década del 80 como docentes de aula. Tenían a su cargo grupos de estudiantes que presentaban dificultades múltiples" (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], & Consejo de Educación Secundaria [CEP], 1994). La asignatura se denominó Área IV y su principal objetivo fue la "compensación de dificultades múltiples" (Menza, Faillace, Bentos, & Vidal, 2011, p. 7). No se encontró documentación relativa a inserciones de trabajadores sociales en ese período; que aún se denominaban asistentes sociales. Luego de algunos años de desempeño el Área IV fue evaluada por Directores de liceos y se concluyó que el referido formato no era el propicio para contribuir con las necesidades de estos estudiantes y se requería de una atención individualizada e institucional (ANEP, & CES, 1994). Es así que surge la necesidad de conformar equipos multidisciplinarios "para la atención de los alumnos con dificultades de origen social y familiar" (ANEP, & CES, 1994, p. 3) con profesores orientadores pedagógicos (POP) y profesores que tuvieran especialización en las disciplinas de trabajo social, medicina y psicología. Las problemáticas que serían abordadas por los referidos equipos eran: "violencia, intentos de suicidio, crisis exacerbada de adolescencia, consumo de alcohol y estupefacientes, desajuste de roles, confusión respecto a la autoridad, fracaso escolar, deserción, repetición, ausentismo." (ANEP, & CES, 1994, p. 4). Se observa en este planteo una centralidad del estudiante como portador o responsable de los aspectos mencionados. Los profesionales convocados, fueron designados para trabajar en "Liceos de Seguimiento Especial en Zonas de Riesgo" (ANEP, & CES, 1994, p. 4). A fines de esa década se elabora un proyecto marco, para la incorporación de equipos multidisciplinarios en otros liceos del país (Farías, 1998). Uno de los objetivos de dicho documento fue orientar y delimitar las funciones que dichos equipos debían cumplir.

1.3.2. Funciones de los equipos en Uruguay.

En nuestro país, no hemos encontrado investigaciones específicas referidas a lo que nos interesa conocer. En este sentido reiteramos la relevancia y pertinencia de la presente investigación y los aportes que pudiera realizar para pensar el lugar que ocupan y las prácticas que desarrollan los equipos multidisciplinarios en los liceos públicos de ciclo básico.

La investigación más relacionada al tema que nos ocupa es la realizada por Conde et al. (2003). La misma toma como campo de análisis a todos los psicólogos que trabajan en el sistema educativo, es decir en todos los niveles (desde educación inicial hasta la universidad) ubicando el comienzo de la relación entre psicología y educación a las primeras décadas del S. XX y estableciendo que en las últimas décadas se produce un movimiento en estas disciplinas "que las lleva a un punto de encuentro en la dimensión institucional y comunitaria de las problemáticas vinculadas a la educación y la psicología" (p. 23) por lo tanto, plantean los investigadores, que las instituciones educativas "requieren de los psicólogos y otros profesionales para comprender su entorno y reinsertarse en las redes sociales". (p. 24). De una encuesta realizada en 1999, como parte de la investigación referida, se desprende que en Montevideo trabajaban 110 psicólogos en todo el sistema educativo tanto público como privado. Los encuestados al ser preguntados por sus referentes teóricos, en su amplia mayoría los ubicaron dentro de la rama clínica de la psicología. En lo que respecta a sus roles, encontraron dificultades para definirlos, dependiendo de los pedidos recibidos y de los actores que los realizaran: directores, docentes, estudiantes, familias. Según esta investigación también era diversa el área de trabajo y las técnicas con las que trabajaban. En mayor porcentaje utilizaban la observación y los test y las áreas de trabajo en las que más se desempeñaban eran las dificultades de aprendizaje, los vínculos y los momentos significativos del proceso escolar. Eran valorados positivamente por otros actores del los centros educativos, entendiendo que su rol principal era trabajar con los estudiantes que presentaban dificultades de aprendizaje. Los encargos institucionales estaban relacionados con: atención individual, grupal, trabajar en equipo, intervenir con los padres y asesorar a los docentes. Predominaba en el imaginario institucional el modelo clínico, remitiendo la labor del psicólogo a resolver conflictos. Los psicólogos que trabajaban en el sistema público (primaria y secundaria) planteaban que cada psicólogo que ingresaba a un centro de estudio, tenía que comenzar de cero, esto significaba que no existía una sistematización realizada por los otros profesionales y se perdía lo acumulado, además que los directores al permanecer solo por uno o dos años en los liceos, tampoco podían oficiar de nexo en esos procesos. Los profesionales consultados planteaban que en algunos casos sentían limitada su autonomía profesional o que se tomaban decisiones que los involucraban sin tener en cuenta su opinión. Como aspectos positivos, planteaban, la posibilidad de realizar innovaciones aunque de corta duración.

Considerando que la investigación desarrollada por Conde et al. (2003) tiene más de una década y que ha transversalizado esta realidad el advenimiento en Uruguay de

gobiernos de izquierda o progresistas, con el desarrollo de políticas educativas y sociales específicas, consideraremos otros trabajos más recientes, que si bien no se ocupan de los equipos multidisciplinarios específicamente, abordan tangencialmente sus tareas y su lugar dentro de los centros educativos públicos de enseñanza media.

La investigación realizada recientemente por Falero (2014), no está centrada en las instituciones educativas públicas pero aborda las tareas de un equipo multidisciplinario que trabaja con fracaso escolar; allí la autora desarrolla un análisis de equipos multi e interdisciplinarios y considera que un factor importante es el tiempo de permanencia de las personas que componen los mismos para poder co-construir, generar condiciones de apertura y tolerancia respecto a la visión de los otros. De una de las entrevistas que realiza Falero (2014) transcribimos

"(...) Distintos saberes de distintas profesiones, por ahí cuesta, pero se puede...creo que de pronto tiene más que ver con las personas que con los saberes. También el tema de las jerarquías como rivalidad, como obstáculo: el otro no es mi compañero, es mi jefe o dependiente". (p. 33)

En esta tesis también se hace referencia al lugar o los lugares de saber-poder que ocupan los integrantes de todo equipo, y la necesidad de habilitar espacios donde se puedan interrogar sobre su hacer y sobre los objetivos que se hayan planteado. La autora sostiene que "el trabajo en equipo es un proceso de construcción, nunca acabado." (Falero, 2014, p. 55)

En la investigación llevada adelante por Aristimuño (2010) referido al Programa PIU y a las tutorías como uno de sus componentes, aparecen datos significativos respecto a los equipos multidisciplinarios que fueron incorporados a partir del año 2008. Según la autora, los psicólogos y trabajadores sociales en el marco del PIU son valorados como apoyo por los tutores y otros docentes, en las tareas de seguimiento y acompañamiento a los alumnos en riesgo de dejar de concurrir a los liceos. Señala también la autora que una de las dificultades con las que se encuentran estos equipos es la inestabilidad que genera en los centros de estudio la alta rotación tanto de docentes como de directores, que dificultan la tarea de trabajar de manera procesual.

La investigación presentada por Flous (2014), referida al análisis de los discursos y programas de inclusión educativa, también refiere algo de los equipos multidisciplinarios, los cuales son tenidos en cuenta a la hora de pensar en estrategias educativas para la

adolescencia, apareciendo así en el discurso de la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA) la necesidad de, "formación de equipos multidisciplinarios que contribuyan a analizar y encarar distintas problemáticas que surjan en los centros educativos; evaluaciones que permitan aprender a partir de la experiencia, retroalimentar y mejorar el proyecto" (Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia, 2008, p. 40). En la investigación de Flous aparece una diferenciación entre lo que la autora denomina "lógicas pedagógicas" y "lógicas de lo social" es decir, en cómo se piensa a la interna de la institución el rol docente, separado del rol de los equipos multidisciplinarios, nos parece importante señalar lo que al respecto explicita uno de los docentes entrevistados:

... para mí hacen falta muchos equipos interdisciplinarios en las instituciones educativas, que trabajen y contengan determinadas situaciones que, si vos estas enseñando los océanos y continentes capaz que no podés dedicarte a fulanito que en ese momento o hace una semana está muy disperso, podrás hablar un día o dos pero ya ahí, ¿hasta cuándo?, entonces ese es el límite de la tarea pedagógica y la tarea social que debieran ir de la mano. (Flous, 2014, p. 110)

Con respecto a las funciones que estos equipos cumplen, si bien la investigación no busca indagarlo, es interesante lo que refiere uno de los entrevistados:

... "la mayor problemática estuvo por el lado de la vulnerabilidad social, la extrema pobreza, la falta de apoyo familiar, la falta de interés por la educación, comportamientos o conductas disruptivas que generaban climas de aula adversos, lo que poco a poco por suerte comenzaron a llegar los equipos multidisciplinarios" (Flous, 2014, p. 122).

Los equipos multidisciplinarios llegan a estos escenarios, según lo planteado, para abordar las problemáticas a las que refiere la entrevistada, atribuidas a los estudiantes: son pobres, sus familias no los apoyan, no les interesa aprender o se portan mal.

Con el objetivo de sistematizar la documentación disponible referida a las prácticas de estos profesionales en el Consejo de Educación Secundaria (CES), Menza et al. (2011) realizan un rastreo documental de los archivos de la "Comisión Coordinadora de equipos multidisciplinarios" a partir de la cual elaboran un documento que aporta a esta investigación. En el mismo se realiza un análisis y sistematización que recoge datos desde 1994 a 2009. Del referido trabajo se desprende que en 1994 se incorporaron en Montevideo, doce equipos multidisciplinarios en los liceos denominados de Seguimiento Especial en Zonas de Riesgo y se agregaron en 1996, seis liceos más a solicitud de los Directores de los respectivos centros educativos. Del relevamiento realizado se desprende "una tremenda heterogeneidad en la formación de los técnicos" (Menza et al., 2011, p. 15) y se establece la

necesidad de elaborar un Proyecto Marco para orientar las prácticas de los referidos equipos. Finalizado el informe se remite a los liceos en 1998. En dicho documento se propone que:

... los equipos mediante su intervención, deberán colaborar en el conocimiento, análisis y comprensión de la institución y de sus relaciones con la comunidad para favorecer los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas y la enseñanza de los profesores y profesoras. Los equipos han de insertarse para intervenir en las estructuras organizativas de los centros para colaborar en el desarrollo de la tarea educativa y el cumplimiento de los objetivos pedagógicos. (Menza, et al., 2011, p. 17)

Según lo expresado por los autores, las funciones de los equipos multidisciplinarios tenderían a descentrarse de los "alumnos problemáticos" para comenzar a incidir en situaciones institucionales, trabajando con otros actores dentro y fuera de los liceos. Para su seguimiento y evaluación se creó en 1999 la "Comisión de Evaluación y Seguimiento del Proyecto de atención a los Liceos con Equipos Multidisciplinarios" (Menza et al., 2011, p. 21).

En el año 2002, esta Comisión realizó una encuesta a los Directores de los liceos que contaban con equipos multidisciplinarios de la que se desprende que casi el 40% de los encuestados realizaban un "seguimiento de los alumnos con dificultades" (Menza et al., 2011, p. 26) y por otro lado planteaban los encuestados que las funciones de estos equipos debían orientarse a "apoyar a los adscriptos y a los POP"; lo que supone un corrimiento de lo que se preveía desde la Comisión como cometidos de los equipos multidisciplinarios, estableciéndose una tensión entre lo que los Directores solicitaban y los equipos estaban convocados a hacer. En esta encuesta se reclamó que los equipos se conformaran como estaba previsto (psicólogos, trabajadores sociales y profesores orientadores pedagógicos), y que se les asignara mayor cantidad de horas dentro de los centros educativos.

En el año 2004 se realizó la incorporación de nuevos técnicos, continuando con el requisito de que debían ser docentes. En el año 2005 existían 53 equipos multidisciplinarios trabajando en liceos de Ciclo Básico de todo el país (Menza, et al., 2011).

Desde la década del '90 en el Proyecto Marco que orienta las funciones de los equipos multidisciplinarios en los liceos, se plantea que desde el origen de las incorporaciones y las sucesivas modificaciones respecto a quiénes coordinaban y monitoreaban sus tareas, han afectado la claridad de los roles, las funciones y las acciones de los equipos (Menza et al., 2011). Estos autores concluyen que el enfoque que se les solicitaba a los equipos en sus

intervenciones era el educacional-constructivo, aunque no se descartaban intervenciones puntuales con características más asistencialistas. Respecto a las tareas de los equipos, el referido documento las organiza en tres ejes: preventivas (anticipando problemas de aprendizaje), orientadoras (al adolescente en sus aspectos sociales, intelectuales y afectivos) y colaborativas (en el relacionamiento con los demás actores del centro educativo).

Los lineamientos generales marcaban el "deber ser" de los equipos de la década del '90 hasta el 2007. En este período, los equipos debían presentar anualmente un proyecto de trabajo y la respectiva evaluación en su centro educativo, el cual era posteriormente enviado a la Comisión Coordinadora (denominación que comienza a recibir la Comisión de Evaluación y Seguimiento del Proyecto de atención a los Liceos con Equipos Multidisciplinarios). De estos documentos, analizados en el trabajo de Menza et al. (2011) se desprende que la mayoría de las situaciones abordadas por estos profesionales referían a estudiantes con problemas de conducta, docentes con falta de preparación para poder atender los problemas de sus alumnos en detrimento de la currícula y familias que no se acercaban a las instituciones a pesar de ser convocadas.

Las tareas más comunes a las que se dedicaron los equipos, en el período 1998-2007 según este documento, fueron trabajar con estudiantes de manera individual, grupal, realizar entrevistas, seguimientos y derivaciones, trabajar con los docentes en reuniones de profesores, con talleres de temáticas emergentes (sexualidad, orientación vocacional), coordinar con las escuelas de la zona y otros recursos (de salud, de educación, de recreación y deporte, de prestaciones sociales).

Posteriormente, en 2007 se realizó un llamado para proveer cargos en todos los niveles de educación para psicólogos y trabajadores sociales; en esta ocasión sin el requisito de contar con titulación docente. Esto generó una diferencia, como lo mencionamos cuando planteamos que en algunas regiones de España, los integrantes de los equipos multidisciplinarios deben tener doble titulación, es decir deben ser docentes de aula y a la vez tener especialización en psicología, pedagogía, dificultades del lenguaje o audición por ejemplo. En el caso de Uruguay, si bien los primeros psicólogos ingresaron como docentes, a partir del llamado de 2007 y en los siguientes sólo se requirió el título profesional universitario (psicólogo o trabajador social). Por tanto estos profesionales que ingresaron en la primera década del S. XXI con formación exclusivamente universitaria, aportarán otra

mirada diferente a la de los docentes en los centros educativos. Con respecto a estos ingresos, no se elaboraron lineamientos para delimitar sus funciones, por lo que se supone que estos equipos continuaban rigiéndose por el Proyecto Marco de la década del 90.

En 2008 la Comisión Coordinadora realizó una consulta a los equipos, de la que se desprendió que más de la mitad de las intervenciones de los equipos multidisciplinarios, continuaban dirigidas a los estudiantes y el porcentaje siguiente correspondía a otras actividades desarrolladas dentro de los liceos, siendo el menor porcentaje el de trabajo en red. Se planteó que pocas veces se lograba la necesaria interdisciplina, por otra parte los trabajadores sociales se estaban incorporando en otros ámbitos que ofrecían mejores remuneraciones y mayor reconocimiento. Esto hizo que los equipos multidisciplinarios, se fueran desarticulando como tales. (Menza et al., 2011)

El Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) surgió como una política educativa con componentes sociales en el año 2008, de la mano de otras políticas focalizadas, con el objetivo de fomentar la universalización del Ciclo Básico de enseñanza media. Dentro de los cinco componentes que lo conformaban, uno fue la incorporación y fortalecimiento de equipos multidisciplinarios (psico-sociales) conformados por psicólogos, trabajadores sociales y educadores sociales. Con tal fin se realizó un Concurso de Méritos para que ingresaran los referidos profesionales (Menza, et al., 2011). Dichos equipos trabajaron en forma paralela a los equipos que estaban funcionando hasta ese momento. Había centros educativos que tenían trabajando dos equipos, el que había ingresado anteriormente y el que ingresó por el Programa PIU. Para estos últimos técnicos se elaboró un documento de pautas de funcionamiento, las cuales fueron entregadas a los profesionales ingresantes.

Del referido documento queremos destacar algunas de las tareas y funciones que debían cumplir los equipos ingresantes y que se encuentran relacionadas a los objetivos de nuestra investigación:

- Elaborar proyectos en el Centro Educativo para la consolidación de una concepción, un estilo y una cultura institucional que favorezca el desarrollo integral de los y las jóvenes. Concebirlos como sujetos de derecho y ciudadanos actuales, con capacidad de construcción y gestión de sus proyectos vitales.
- Facilitar, desde la elaboración e implementación colectiva de proyectos para la consolidación de un estilo y una cultura institucional en los que se favorezca la construcción de nuevos modelos de Centro inclusivo y respetuosos de los diferentes procesos culturales.
- Propiciar, desde la implementación de diferentes dispositivos en el Centro Educativo, la

consolidación de un estilo y una cultura institucional en los que se favorezca la producción creativa de nuevos roles y modelos identitarios del quehacer docente que los contemple como sujetos de derecho y como agentes privilegiados y activos en los procesos de producción social y cultural de la educación.

- Elaborar estrategias de trabajo para realizar un primer análisis de la realidad local en conjunto con los equipos docentes, la dirección de los centros, los estudiantes y sus familias.
- Propiciar una cultura y un estilo institucional que favorezca el fortalecimiento de los vínculos entre los distintos integrantes y lograr así la permanencia de los alumnos y actores y estamentos del Centro Educativo.
- Aportar estrategias para la generación de condiciones que posibiliten a los Centros Educativos a ser gestores de dinámicas productoras de bienestar sobre sí y sobre sus actores, a través de una transformación creativa de su estilo y su cultura institucional que atiendan y acompañen las nuevas realidades.
- Contemplar las múltiples situaciones de vulnerabilidad y diversidad cultural de los jóvenes, aportando diversos dispositivos para favorecer su integración y permanencia en el sistema educativo contrarrestando, de esta forma, la violencia social que sobre éstos se ejerce.
- Contribuir a la creación de dispositivos interdisciplinarios que atiendan la prevención del fracaso escolar incluyendo la dimensión institucional de los problemas desde su máximo nivel de complejidad sin simplificarlos como problemas individuales (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], & Consejo de Educación Secundaria [CES], 2008b, p. 4-5).

Este documento fue elaborado en el año 2008 por los integrantes de la Comisión Coordinadora de equipos multidisciplinarios y entregado a todos los centros educativos con PIU. Se convocó a los equipos recientemente incorporados a estos centros y se compartió el documento, en una jornada de trabajo realizada para tal fin.

Según la sistematización realizada por Menza et al. (2011), en el año 2009 se encontraban trabajando en liceos públicos de Ciclo Básico de Montevideo 61 psicólogos y 30 trabajadores sociales. La conformación de estos equipos multidisciplinarios no fue homogénea y no se aclara en el documento qué sucedió con los POP que continuaron trabajando en los liceos; por alguna razón institucional, de la que no se han encontrado datos específicos, ya no aparecen como integrantes de los equipos multidisciplinarios como se había previsto en el documento del año 1994.

En síntesis, de los trabajos referidos a equipos en el ámbito educativo disponibles en Uruguay, el elaborado por Conde et al. (2003) se interroga sobre los roles, los lugares y los referentes teóricos de los psicólogos en el ámbito educativo, abarcando todos los niveles de la educación, (pública y privada) y solamente contempla dentro del universo a investigar a los profesionales psicólogos, si bien soslaya que en algunos casos forman parte de equipos de trabajo. El trabajo realizado por Menza et al. (2011), nos permite conocer la trayectoria de incorporación de los equipos multidisciplinarios en los liceos públicos; no ahonda en las funciones y tareas que realizan sino que se ocupa de los lineamientos elaborados desde la

Comisión Coordinadora para los equipos. En el año 2010 la misma realiza un relevamiento en relación al cumplimiento de los objetivos planteados por los equipos en sus planes de trabajo anuales. Se desprende que los equipos de Montevideo trabajan en un 42% en actividades dirigidas a los estudiantes, un 31% en actividades relacionadas con otros actores del liceo y en un 26% en actividades con la comunidad (Menza, et al., 2011, p. 51). En las conclusiones aparece la valoración positiva realizada por los Directores de los liceos, la importancia del trabajo interdisciplinario (se denomina de esta manera en el documento y no multidisciplinario), el pedido de los Directores de más equipos y con mayor carga horaria, las situaciones de alta complejidad que hacen que los equipos se sientan desbordados y no puedan cumplir con las expectativas del colectivo de los centros educativos y “las tensiones existentes entre lo que deben y pueden hacer en el Ciclo Básico los profesionales no docentes” (Menza et al., 2011, p. 56). Estas conclusiones, nutrirán nuestra investigación como punto de partida, analizaremos entonces de acuerdo a los objetivos que proponemos para la misma, cómo operan estas tensiones en la actualidad, pretendiendo esclarecer y favorecer a la reflexión sobre las prácticas que estos profesionales llevan adelante.

Nos parece importante señalar que del primer Censo Nacional de Psicología realizado en el 2015 se desprende que el 22% de los psicólogos censados se desempeñan en el ámbito educativo (Suárez & Correa, 2015), aclarando que este dato corresponde tanto a educación pública como privada y a todos los niveles; desde educación inicial hasta universitaria. No hemos encontrado datos sistematizados que refieran a los trabajadores sociales en este ámbito laboral.

De las demás investigaciones disponibles, hemos recogido algunos aportes respecto a lo que otros actores de los centros educativos de enseñanza esperan de los equipos multidisciplinarios. De las mismas se desprende que los roles, tareas y funciones de los equipos parecieran no estar claramente delimitados, y que existen algunas distancias entre los diferentes actores de los centros educativos respecto a las mismas.

1.4. Reformas Educativas: ¿Cuál Educación y Para Quiénes?

Por eso creo que en educación no se trata de caracterizar mejor qué es la diversidad y quién la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y

no para acabar con ellas, no para domesticarlas,
sino para mantenerlas y sostenerlas en su más
inquietante y perturbador misterio.

— Carlos Skliar

Los antecedentes internacionales se basan en considerar que la educación es un derecho de todos. Su reconocimiento jurídico aparece por primera vez consignado en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1984). Propone una educación para todos y con las mismas posibilidades de acceso y permanencia. Una de las consecuencias de esta declaración fue el ingreso de sectores de población que hace algunas décadas quedaban fuera del sistema educativo. Esto connota mayor complejidad, hace que tanto las políticas educativas como los encargados de la gestión de los centros de estudio, se vean interpelados en las estrategias utilizadas para cumplir sus objetivos.

Uruguay que históricamente ha tenido muy altos índices de escolarización en Educación Primaria (período que comprende la franja etárea de 6 a 11 años) no ha logrado llegar a los objetivos propuestos para el Ciclo Básico de educación media (12 a 15 años).

La Ley 14.101 de enero de 1973 estableció que la "educación será obligatoria, común y general, en el primer nivel para la escolar o primaria y en el segundo nivel hasta tres años mínimos de la educación secundaria básica" (UNICEF, 2010, p. 39). Aunque es sabido como expresan los autores, que obligatoriedad no es sinónimo de universalización. El estudio afirma que de cada 100 niños que ingresaron en los últimos 20 años a Primaria, un promedio de 60 culminará el Ciclo Básico (UNICEF, 2010, p. 42). Treinta y cinco años después de aquella reglamentación que establecía la obligatoriedad para lo que denominamos Ciclo Básico, la Ley General de Educación 18.437 que entró en vigencia el 8 de diciembre del 2008 derogó las anteriores expresando:

De la igualdad de oportunidades o equidad: el Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes (Ley No. 18.437. Ley General de Educación, 2008).

El proceso es lento y contradictorio y ha sido objeto de numerosos debates e investigaciones desde diferentes disciplinas como la pedagogía, la sociología, y la

antropología (Fernández & Pereda, 2010). Se buscaron causas, se formularon y reformularon proyectos; los autores hacen acuerdo en que no se puede abordar la problemática de la educación como fenómeno unicausal, ni con herramientas y estrategias de tres o cuatro décadas atrás. Es necesario el interjuego desde diversas disciplinas para dar respuesta a las necesidades educativas actuales. Tenti, (2000) plantea que:

... el cambio de sentido y la obligatoriedad también determinan una serie de transformaciones en los dispositivos y procesos institucionales. El examen y la evaluación ya no pueden cumplir una función selectiva, sino estrictamente pedagógica, y los problemas de aprendizaje ya no se resuelven por la vía fácil y corta de la repetición y la exclusión; lo mismo puede decirse de los "problemas de conducta y disciplina". Sin embargo, las adaptaciones de las instituciones y las mentalidades no son simples efectos automáticos de las transformaciones estructurales y legales. Por lo tanto, la contradicción tiende a transformarse en conflicto, y el desajuste entre las predisposiciones y los marcos normativos tiende a provocar el malestar. Por eso, la educación para los adolescentes y los jóvenes se convierte en el eslabón más crítico de las políticas educativas nacionales (p. 5).

Las políticas educativas puestas en juego en Uruguay en los últimos años, los programas y proyectos que las operativizan, dejan visualizar el conflicto al que hace referencia el autor. No solo se trata de un problema de numerosidad o sea de la cantidad de adolescentes que ingresan a los liceos, el acceso está garantizado, pero estas poblaciones, nuevos ingresantes, no logran sostenerse dentro de los centros de estudio o no logran avanzar. Como refiere el informe de UNICEF (2010) es significativamente menor el número de jóvenes que culminan el Ciclo Básico de enseñanza media, que los que ingresan a este nivel.

1.4.1. La inclusión y la atención a la diversidad: Seis tensiones.

El término inclusión es de por sí controvertido, ya que sostiene sin enunciar, el de exclusión. Entonces cabe preguntarse ¿por qué o de dónde estaban excluidos estos adolescentes algunos años atrás? Estos discursos y políticas para incorporarlos a un sistema que viven como ajeno a su mundo y a sus intereses ¿no operan como expulsores, obteniendo un resultado poco acorde con los objetivos que se plantean? (Viscardi, 2005).

Según Katarina Tomasevski, "para que la educación efectivamente sea un derecho ejercido por los sujetos, debe ser asequible, accesible, aceptable y adaptable". (Citado por Filardo & Mancebo, 2013, p. 27). ¿Cuáles cambios y reformas son necesarios, para lograr las cuatro condiciones a las que alude la autora? ¿Quiénes son los actores que deben co-producir estos cambios?

Existen tensiones en el camino de las reformas, que son desarrolladas y analizadas por los investigadores del tema, insisten algunas que queremos señalar:

- La escuela como producto de la modernidad, pensada y creada para homogeneizar, igualar, disciplinar, docilizar los cuerpos en los espacios, regular y reproducir la vida social, preparaba a las poblaciones para la vida en las fábricas, basada en categorías de normalidad, históricamente expulsora de todos los que no lograban adecuarse, actualmente es interpelada en sus propias bases. En este sentido "lo que está cuestionado no es la educación, sino el proyecto moderno de educación" (Flous, 2014, p. 24).

En los liceos de nuestro país, continúa funcionando el mismo modelo organizativo incambiado desde principios del siglo pasado: un director, un par de funcionarios administrativos, dos o tres adscriptos, un encargado de laboratorio y tantos docentes como asignaturas se impartan y la toma de decisiones está centrada en la figura del director (Fernández, 2010a). Según el autor, además

En ningún momento las normas establecieron reglas de cooperación con otros actores sociales locales ni con autoridades municipales ni ministeriales; tampoco con los directores de centros educativos en otros sectores institucionales... Los directores liceales, nunca han sido pensados como agentes de coordinación de políticas, educativas o sociales. (Fernández, 2010a, p. 158)

Por lo planteado, sería necesaria entonces una revisión y modificación en la organización de los centros y los roles de estos actores hacia modelos educativos más flexibles y menos jerárquicos. No se trata entonces de cambiar planes, contenidos o asignaturas, lo que se requiere son transformaciones profundas en el modelo de educación. El horizonte epistémico sobre el cual se construirán las políticas educativas debe ser diferente al que ha sido sostenido hasta la actualidad ya que las legalidades respecto a la obligatoriedad, la universalización y las sucesivas modificaciones parciales parecen no ser suficientes ni eficaces para lograr los objetivos propuestos.

- La segunda tensión que insiste tiene que ver con el conflicto entre "las tendencias a proteger y a cambiar lo establecido" (Fernández, 1994, p. 35). Esto va a generar diversos movimientos en relación a las reformas que se propongan, provocando un interjuego entre las fuerzas instituidas (que van a sostener la permanencia) y las instituyentes (tendientes a promover los cambios y transformaciones). La autora sostiene además que la escuela es

portadora de un mandato social paradójico, debiendo por un lado asegurar la continuidad de la comunidad que la sostiene y por otro lado apostar a la transformación hacia una sociedad más justa y equitativa. Por lo tanto el contexto-texto en el que los centros educativos se encuentran van a actuar como condicionantes y posibilitadores de sus permanencias y transformaciones (Traver, Sales, & Moliner, 2010). Como se planteaba en la tensión anterior y en acuerdo a lo planteado por Litichever y Nuñez (2005)... "la propia dinámica de la escuela, su cultura escolar con sus grillas horarias y distribuciones de los tiempos y los espacios, sus prácticas disciplinarias anquilosadas juegan en contra de la introducción de innovaciones y modificaciones de las prácticas establecidas" (p. 124).

Encontramos entonces actores en la educación que se resisten a aceptar o poner en práctica las modificaciones propuestas, y se esfuerzan en mantener lo existente, pensando que es una forma de prevenir los conflictos y crisis que todo cambio profundo conlleva.

- Otra tensión que surge en relación a las dos anteriores es la que refiere a la atención a la diversidad. Es decir si el objetivo es una educación para todos, los procesos homogeneizantes que se vienen desarrollando no arrojan los resultados que se pretendía. El viraje es aceptar las diferencias y poder recibir a todos, partiendo y respetando sus singularidades; tanto en lo que respecta a lo cultural, étnico, religioso, etc. Así como a aceptar los diferentes procesos de aprendizaje de quienes hoy son los sujetos de la educación. Como plantea Skliar (2011), se trata de poder recibir a todos, a cualquiera. A este respecto hay autores que proponen diferenciar lo que sería el mero hecho de abrir las puertas para que los adolescentes puedan ingresar, teniendo que adaptarse al sistema, esto sería integración educativa, mientras que otros hablan de inclusión, que implica "la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses" (Blanco, 2006, p. 4). Nos parece significativa esta diferenciación y relevante para aquello que nos interesa investigar ya que será diferente el posicionamiento que adopten los actores educativos, según se sitúen en una u otra de las concepciones: la de integrar o la de incluir. Según Aguerrondo, en Viera y Zeballos (2014) "la conceptualización de inclusión supera la idea de que es una nueva meta, o un nuevo proceso, para entenderse como la base de un nuevo paradigma en construcción" (p. 241).

- En referencia a lo anterior, encontramos otra tensión que tiene que ver con este nuevo paradigma en construcción y la posición resistente de algunos actores de los centros

educativos, que plantean su desacuerdo con esta educación para todos y todas. En el trabajo realizado por Flous (2014), se expresa que hay docentes que entienden que la educación secundaria no es para todos, que hay estudiantes que deben estar en otros lugares, y que éste es un tema que hace falta discutir, el de las "fronteras de la inclusión" (p. 127)

Algunas personas que desarrollan sus funciones en los centros educativos, perciben estas tensiones en clave de problemas, los nuevos adolescentes que ingresan son un problema porque interpelan los viejos esquemas, esto plantea un contrasentido, ya que las políticas educativas actuales proponen la inclusión en clave de derechos (Flous, 2014).

"Los adolescentes que ingresan a los centros educativos no solo son más, sino que son diferentes" (Tenti, 2000, p. 2) a los que ingresaban en décadas anteriores. Esto genera una tensión entre los adolescentes que los docentes esperan y los que efectivamente llegan.

... se espera de ellos y ellas adaptabilidad, docilidad, esfuerzo, disciplina, respeto a la autoridad-adultos... las relaciones se configuran desde el ejercicio del poder... Los adultos, y también quienes se comportan como tales, son los que poseen el control sobre las decisiones, sobre lo que vale, sobre lo que se puede. (Duarte, 2002, p. 102)

Los docentes siguen esperando en muchos casos, adolescentes dóciles, dispuestos, según el planteo de Reyes (2009) "a acatar y obedecer indicaciones, con pocas explicaciones de por medio" (p. 155) y en cambio reciben jóvenes que interpelan, por su cultura y su forma de entender el mundo, los recursos con que los docentes cuentan. Esta confrontación es problemática y conflictiva, derivando de ella múltiples frustraciones, desánimo y desazón en ambas partes (Brito, 2010). La diferencia es percibida como un déficit o una falta, y esto no permite percibir las potencialidades existentes en los estudiantes, porque los docentes, según su formación y su idiosincrasia, se ven llamados primeramente a disciplinar y lograr la obediencia, según un deber ser históricamente construido y sostenido por la escuela de la modernidad. Reyes (2009) considera al respecto que "el docente actúa como un representante institucional que defiende, inconscientemente, el status quo de la educación (p. 161). Respecto a esta tensión Fernández y Alonso (2005) hacen visible la siguiente contradicción del mundo adulto:

Por un lado, se destacan las particularidades de la adolescencia como etapa de la vida y la aversión a afrontar los cambios que se viven en esta etapa. Por otro lado, se pretende que el adolescente se adecue a la estructura que el sistema propone. Debemos problematizar en esta falla de adecuación del sistema al adolescente: es el adolescente el que debe adecuarse a la estructura de la Educación Media, o es la estructura de la

Educación Media que debe transformarse para estar acorde a las necesidades de los adolescentes. (p. 109)

- La contracara de la tensión que enunciamos, es lo que esperan los adolescentes que ingresan a las instituciones educativas, algunos autores realizaron investigaciones recogiendo la voz de los estudiantes, donde surgió que la percepción que tienen los adolescentes, de los centros educativos es de espacios de control y encierro, donde se los sanciona sin escuchar sus voces, sienten que son evaluados por repetir y copiar contenidos que distan mucho de sus intereses, lo que los lleva al aburrimiento o a encerrarse en sus propias subjetividades (Bethencourt, & Villegas, 2011; Reyes, 2009).

A decir de Tenti (2000), esta tensión llevará en muchos casos al malestar, al desorden, a la violencia y al vaciamiento de sentido de la experiencia escolar, ya que los jóvenes viven como ajena esta institución que los recibe pero no logra cumplir una función relevante en sus proyectos de vida.

En el marco del presente trabajo de investigación nos interesa tener presente estas tensiones para ver cómo las perciben y las atraviesan los equipos multidisciplinares que trabajan en los liceos públicos de ciclo básico de Montevideo.

1.4.2. El necesario cambio de paradigma: Tres descentramientos.

Tal como enuncian Viera y Zeballos, (2014) y en acuerdo con ese planteo, las nuevas políticas educativas tendientes al mejoramiento de la educación refieren a un cambio de paradigma que se encontraría en proceso de construcción. Por lo tanto ya no se trata de cambiar al adolescente, ni al salón de clase, ni siquiera a la escuela, la propuesta es mucho más profunda y ambiciosa, hay que cambiar el sistema educativo como tal. Para las autoras esto requiere un proceso permanente donde es necesaria la instalación de la reflexión sobre la teoría y la práctica educativa, con la participación de los distintos actores sociales.

Desde hace casi dos décadas, Uruguay viene ensayando en materia de políticas educativas, algunas modificaciones, que según indicadores cuantitativos, no resultan suficientes y no se ha logrado cumplir totalmente el objetivo respecto a la universalización de la enseñanza media básica.

Viscardi (2005) sostiene que las políticas focalizadas, tendientes a compensar o aliviar

las tensiones que el propio sistema produce, podrán "arrimar a los márgenes" (p. 125), acercar a quienes estaban por fuera. Pero, sostiene la autora "si el sistema no se transforma, difícilmente alcancen, desde la focalización, a revertir los procesos estructurales." (p. 125)

Es decir, las políticas educativas focalizadas, si bien han podido paliar algunas dificultades puntuales, los resultados obtenidos dejan entrever que son necesarias transformaciones mucho más estructurales, permanentes, profundas y procesuales para alcanzar resultados significativos en materia de universalización.

Esta política requiere a nuestro entender, varios descentramientos, algunos de los cuales han teñido los discursos en educación en los últimos tiempos. Queremos revisar en este apartado, algunas nociones que podrían contribuir a la reflexión sobre el referido cambio de paradigma: la de la educación desde el déficit, la de los alumnos "peligrosos" o "ineducables" y la de la convivencia.

La educación del déficit.

La educación tradicional, selectiva, portadora de múltiples procesos de expulsión, ha considerado a la diversidad como carencia, déficit o falta, algo que está por debajo de lo normal, o algo desviado (Devalle & Vega, 2006). Desde las primeras décadas del siglo pasado, la educación ha recurrido a otras disciplinas con el propósito de encontrar respuestas a quienes se resistían de alguna manera a la educación homogeneizadora, portadora de una sola manera de enseñar, de una única forma de aprender. De disciplinas como medicina, psicología y trabajo social se ha respondido históricamente desde una perspectiva ortopédica y compensatoria; acorde al modelo educativo de la modernidad.

Desde esta misma perspectiva se incluyen los adolescentes inadaptados en esta institución adultocéntrica. Los adultos son los portadores del saber y los adolescentes los que deben incorporarlo sin cuestionar. Todos aquellos que se rebelen contra la forma o el contenido de lo impartido, pasarán a ser "alumnos-problema". No se había cuestionado ni se había interpelado hasta ahora a la educación como sistema; siempre el problema era el estudiante. Numerosas investigaciones se han ocupado en las últimas décadas de señalar lo erróneo e ineficaz de esta perspectiva. Parece ser sin embargo que la larga tradición moderna ha permeado y calado tan profundamente en nuestras subjetividades, que será

una tarea ardua modificar esta forma de entender la educación. Es así que en la actualidad conviven en permanente tensión, los modelos centrados en el déficit con aquellos que apuestan a la posibilidad. A decir de Martinis (2006), romper con estos modelos implica una opción política en relación a la acción educativa, sin embargo, los cambios profundos siempre encuentran fuerzas de resistencia que tienden a perpetuar el orden establecido.

En este sentido y siguiendo a Viñao (2002) podemos decir que la cultura escolar opera resistiéndose a toda transformación que interpele el status quo. El autor entiende por cultura escolar todos aquellos principios, pautas, ideas, hábitos, rituales, formas de hacer y pensar que a lo largo del tiempo se han establecido y que por su fuerte sedimentación no se ponen en cuestión. De esta manera son repetidas por los actores y persisten en el tiempo indicando las estrategias para afrontar las situaciones cotidianas... "es algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo" (p. 116). Desde la perspectiva del autor son necesarios los cambios en la cultura de los centros educativos, pasando de la cultura del déficit a la cultura de la posibilidad.

Los pobres: de víctimas a victimarios.

Otro de los obstáculos posibles en este cambio de paradigma en la educación, es el imaginario de una educación para la pobreza. Martinis (2008) realiza un recorrido en el que coloca la política de seguridad nacional en Uruguay fuertemente relacionada con las políticas educativas. Sostiene al respecto que a partir de datos empíricos se ha construido una causalidad cuasi lineal entre pobreza, incapacidad de transmitir capital cultural a los hijos, recorridos escolares tendientes al fracaso y /o abandono, lo que daría por resultado casi inexorable adolescentes en conflicto con la ley. Esto "obligaría" de alguna manera al Estado, según la propuesta del autor, a proponer planes tutelares, que van más allá de la educación. Deben asegurar el control de estas poblaciones que pasan de ser "en riesgo" a ser "riesgosas" o "peligrosas" para el resto de la sociedad. Se constituye así un sujeto por la vía de la excepcionalidad y surge la categoría de joven "ineducable", el cual no podría ser incorporado en ningún tipo de inclusión. "Al naturalizar estos fenómenos y entenderlos como socialmente determinados, se naturalizaba también el hecho que lo único que queda para ofrecer a estos niños era una dosis reforzada de educación entendida como asistencia y control social". (Martinis, 2008, p. 36). El viraje que el autor propone en este sentido, es pasar del sujeto de la carencia, al sujeto de la posibilidad, sin tomar la condición socio

económica como factor determinante del fracaso y de la "peligrosidad".

Tenti (2011) plantea en este sentido que se hace necesario el despliegue de una "pedagogía de la presencia caracterizada por la responsabilidad, el compromiso, la apertura y la reciprocidad del mundo adulto para con los adolescentes y los jóvenes." (párr. 38)

La cuestión de la convivencia.

El necesario encuentro y permanencia en los centros educativos de educación media básica, de todos los adolescentes que son convocados a ingresar, implica la convivencia entre ellos y con los adultos que conforman la cotidianeidad de estos espacios. A propósito, plantea Skliar (2011):

La palabra convivencia sugiere un primer acto de diferenciación: aquello que se distingue entre los seres y que es, sin rodeos, lo que provoca contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es 'convivencia' porque en todo caso hay -inicial y definitivamente perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia, afección y alteridad. Hay convivencia porque hay una afección que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar; porque convivir, estar en común, estar juntos, estar entre varios... es la modalidad fundamental del afecto" (p. 8).

Esta posición implica tener en cuenta, de los actores que habitan los centros educativos, cómo se pone a dialogar este interjuego de subjetividades, estos diferentes modos de ser y estar, de transcurrir, permitiendo los atravesamientos necesarios y sosteniendo las diferencias. En un modelo educativo tendiente históricamente a la homogenización, es necesario abrir el juego a la diversidad y poder vivir en ella. La habilitación de las singularidades, es otro de los desafíos que se deben enfrentar para lograr "educar a cualquiera" (Skliar, 2011, p. 17). Este sería otro de los descentramientos necesarios para atender a la inclusión y la diversidad.

1.4.3. Algunas políticas en torno a la educación media básica en nuestro país.

En la Ley General de Educación, sancionada en Uruguay en 2008, se establecen las políticas educativas con componentes de políticas sociales lo que implica, a decir de Serna (2012) "combinar una acción universal y una focalización diversificada, reconociendo los derechos sociales básicos al conjunto de la población y atendiendo diversas situaciones de vulnerabilidad, discriminación y exclusión social" (p. 13).

Otros autores, como Bentancur (2011), hacen referencia a la necesidad de políticas de derecho a la educación que resguarden la calidad de la misma y estén descentradas de tendencias más asistencialistas, apelando a una profunda revisión de los problemas estructurales de la educación media y no desviando recursos a programas focalizados, lo que podría generar tensiones en el marco mismo de estas políticas.

A partir de estos planteos surgen algunas preguntas: ¿qué atender primero, lo particular o lo general?, ¿cómo hacer convivir políticas macro, políticas en clave de derechos, con políticas focalizadas o focopolíticas (Álvarez, 2008) tendientes a disminuir las insostenibles tensiones del sistema y mantener las inequidades más estructurales?

Teniendo en cuenta lo propuesto en la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA) y en el contenido programático del gobierno del Frente Amplio (FA) para el período 2010-2015, encontramos una tendencia al empoderamiento de los centros educativos, dando mayor autonomía a los actores que los integran, para poder gestionar las medidas de manera singular de acuerdo a la particularidad de cada centro, dando mayores posibilidades de intervención a los directores, los colectivos docentes y las familias (Bentancur, 2010). El autor plantea:

... se postula la definición de proyectos educativos diferenciados según la población que atienden, su relocalización para propender a la integración social, la disposición de tiempos pedagógicos flexibles, su redimensionamiento para una educación personalizada, la formación de equipos multidisciplinarios, la participación de las familias y el empleo sistemático de la evaluación y la rendición de cuentas (p. 75)

Estos equipos multidisciplinarios a los que refiere el documento, son los que nos interesa investigar y cómo se van a inscribir entonces, dentro de estos proyectos educativos. En otro estudio el mismo autor, continúa:

... se fijan como metas la universalización de la educación inicial y el fortalecimiento de la Educación Media Básica, la incorporación de niñas, niños y adolescentes que hoy están fuera del sistema, la implementación de programas de formación integral que faciliten la culminación de la educación obligatoria, la extensión del proceso en curso de alfabetización informática. Son escasas las medidas identificadas para tales fines, entre ellas la conformación de equipos interdisciplinarios. (Bentancur, 2011, p. 76)

Vamos a encontrar disposiciones que implican a todo el sistema educativo y luego Programas, Proyectos o Planes de acción que van a estar dirigidos a algunos sectores de la población. Estas políticas, a decir de Giorgi (2006) van a operar como productoras de subjetividad en referencia a los destinatarios de las mismas, es decir van a producir formas

de ser, estar y posicionarse ante ellas. También van a afectar a los operadores en los diferentes niveles. En tal sentido nos interesa profundizar esta dimensión con respecto a los equipos multidisciplinarios que fueron designados para trabajar en los diferentes centros educativos.

1.4.4. El Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico como política educativa y social.

A partir de la década del 90 cobran fuerza en Uruguay algunas políticas educativas, entre ellas nos referiremos a las correspondientes a la educación media básica. Estas políticas tienden a ampliar la incorporación y luego la permanencia de los adolescentes en los centros educativos. En la última década además se ha puesto el énfasis en el logro de aprendizajes significativos.

Para estos objetivos se creó e implementó el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) entre 2008 y 2011 que luego devino en el Proyecto Liceos con tutorías que se mantiene hasta la actualidad. Ya existían en nuestro país a partir de la década del '80 equipos multidisciplinarios integrados por psicólogos, trabajadores sociales y profesores orientadores pedagógicos en algunos liceos públicos de ciclo básico que habían sido convocados en principio para trabajar en liceos ubicados "en zonas de riesgo" (Menza et al., 2011) y luego a pedido de los directores se fueron extendiendo a otros centros educativos. En este marco entre el 2006 y 2007 se realizó un concurso para que estos profesionales pudieran tener un carácter de efectividad en los centros educativos y con ello otra institucionalidad laboral (Menza et al., 2011).

Con la implementación del PIU, se incorpora un número importante de psicólogos y trabajadores sociales. Algunos ingresan en centros educativos donde ya había equipos, (aquellos que ingresaron en la década del 90 y los que se incorporaron en 2007) y otros en centros donde nunca se habían desempeñado otros profesionales que no fueran docentes.

Al momento de realizar el trabajo de campo de esta investigación, fue necesario tener en cuenta que estos cargos se efectivizaron a principios del 2014 a través de un concurso público y abierto (Resolución N° 3 del Acta N° 26 del 16/05/2012) donde muchos de los integrantes de los equipos multidisciplinarios que habían ingresado en 2008 por el PIU, efectivizaron sus cargos y otros decidieron no concursar, (en su mayoría por la imposibilidad

de acumular dos cargos públicos, lo que generó en ese momento muchas tensiones y disconformidades). Se incorporaron además por el referido concurso nuevos profesionales sin experiencia previa en trabajo en el ámbito educativo público o en este tipo de políticas.

El PIU (ANEP, & CES, 2008) tiene como objetivos generales brindar mayores recursos a los liceos que más los necesitan, "procurando una distribución equitativa de los aprendizajes y de los resultados educativos". Este programa posee un diseño marco central, con componentes de diseño y ejecución local, para no imponer sino "desarrollar políticas educativas". De esta manera se propone un programa "tan descentralizado como sea posible" y "tan centralizado como sea necesario, para garantizar una implementación que logre los resultados generales esperados" (p. 7).

El PIU plantea la:

... mejora de los aprendizajes para el incremento de los índices de promoción de grado en el Ciclo Básico de Liceos Públicos de Montevideo y del Interior del país, con énfasis en los Liceos que presentan los mayores porcentajes de fracaso escolar (repetición y deserción) en los últimos diez años. (ANEP, & CES, 2008, p. 13)

El Programa se desarrollaría a través de cinco componentes:

- Fortalecimiento técnico-pedagógico de los Liceos.
- Fortalecimiento de los equipos técnicos (de atención psico-social).
- .Transferencia de recursos de ejecución local.
- .Apoyo a los alumnos vulnerables al fracaso escolar.
- .Participación social y comunicación social. (ANEP, & CES, 2008, p. 18)

Vemos que dentro de estos componentes, se prevé el fortalecimiento de los equipos técnicos, que en nuestra investigación, son los equipos multidisciplinarios. En un apartado posterior del documento que mencionamos se propone una definición del perfil que deberán tener estos equipos y un llamado para ocupar los cargos; además se enuncia que se realizarán talleres para "analizar marcos conceptuales y procedimentales" (ANEP, & CES, 2008, p. 20). Se desprende que los roles y funciones de estos equipos sería algo a construir entre los actores involucrados y que se brindaría además algún tipo de capacitación específica, cursos de actualización que oficiaran como herramientas favorecedoras de los objetivos que el PIU se propuso.

En este sentido, se elaboró un documento orientador para los equipos multidisciplinares que se incorporaron al referido programa, con respecto a las tareas y funciones:

- Elaborar proyectos en el Centro Educativo para la consolidación de una concepción, un estilo y una cultura institucional que favorezca el desarrollo integral de los y las jóvenes. Concebirlos como sujetos de derecho y ciudadanos actuales, con capacidad de construcción y gestión de sus proyectos vitales.
- Facilitar, desde la elaboración e implementación colectiva de proyectos para la consolidación de un estilo y una cultura institucional en los que se favorezca la construcción de nuevos modelos de Centro inclusivo y respetuosos de los diferentes procesos culturales.
- Propiciar una cultura y un estilo institucional que favorezca el fortalecimiento de los vínculos entre los distintos integrantes y lograr así la permanencia de los alumnos y actores y estamentos del Centro Educativo.
- Contemplar las múltiples situaciones de vulnerabilidad y diversidad cultural de los jóvenes, aportando diversos dispositivos para favorecer su integración y permanencia en el sistema educativo contrarrestando, de esta forma, la violencia social que sobre éstos se ejerce.
- Contribuir a la creación de dispositivos interdisciplinarios que atiendan la prevención del fracaso escolar incluyendo la dimensión institucional de los problemas desde su máximo nivel de complejidad sin simplificarlos como problemas individuales. (ANEP, & CES, 2008, p. 4-5).

Si comparamos este documento con el anterior, que orientaba a la acción de los equipos que ingresaron en la década del '90, el cual refería:

... los equipos, mediante su intervención, deberán colaborar en el conocimiento, análisis y comprensión de la institución y de sus relaciones con la comunidad para favorecer los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas y la enseñanza de los profesores y profesoras. Los equipos han de insertarse para intervenir en las estructuras organizativas de los centros para colaborar en el desarrollo de la tarea educativa y el cumplimiento de los objetivos pedagógicos. (Fariás, 1998, p. 15)

Vemos un corrimiento, donde se hacía énfasis en los objetivos pedagógicos en el Proyecto Marco, en el PIU se incorpora más fuertemente la dimensión institucional, en lo que refiere al estilo y la cultura de los centros educativos y también en la construcción colectiva y la implementación de estrategias, tanto al interior de los centros educativos, como en el relacionamiento con otros recursos y con la propia comunidad. Incorpora también el PIU la dimensión social y la vulnerabilidad como factor a tener en cuenta y a trabajar por parte de los equipos. Sin embargo ambos documentos son lo suficientemente amplios y flexibles, como para dar lugar a múltiples interpretaciones, tanto desde los centros educativos como desde los propios equipos multidisciplinares.

Capítulo 2

Marco Teórico: Los Compañeros de Camino

En todo caso, ser-con-otros es comunicar,
poner en común, comparecer ante los otros,
salir de sí para ir hacia el otro,
exponerse ante, presentarse, ir al encuentro,
afectar y ser afectado y producir
las resonancias del encuentro.

— Salazar

2.1. Construcción de Conocimiento, Paradigma y Posibilidad

En todo proceso de investigación y/o producción de conocimiento se encuentra implícita o explícitamente un paradigma, como modo de entender y acercarnos a aquello que queremos conocer. Este paradigma, según Montero (1999, 2001, 2004) debe considerar cinco dimensiones de las cuales en general se atiende a tres: ontológica, metodológica y epistemológica. La autora propone incorporar para los desarrollos de la psicología social comunitaria, que podríamos ubicar dentro del paradigma de la construcción y la transformación crítica, las dimensiones ética y política. Es decir cuál es el lugar del otro en ese conocimiento que se produce y para quién producimos el referido conocimiento.

La posición del investigador nunca es ingenua, no es desde ningún lugar, es siempre producto de sus intereses, sus pasiones y sus deseos en relación con lo que quiere conocer (Montenegro, 2001), por lo tanto adherimos al planteo de la autora quien sostiene que "el acercamiento y la comprensión del objeto de estudio será siempre desde nuestros prejuicios y nuestra propia historicidad" (p. 12). La elección de un paradigma, implica tomar decisiones y a decir de Wiesenfeld "responsabilizarnos por las formas de ver la realidad social (1997, p. 2). La concepción de realidad de la que partimos para conocer y comprender, tal como plantean Berger y Luckman (2001) refiere a que:

Todos los universos construidos socialmente cambian por que son productos históricos de la actividad humana, y el cambio es producido por las acciones concretas de los seres humanos. Si nos sumergimos en las complejidades de los mecanismos conceptuales por los que se mantiene cualquier universo específico, tal vez olvidemos este hecho sociológico fundamental. La realidad se define socialmente. Pero las definiciones siempre se encarnan, vale decir, los individuos y grupos de individuos concretos sirven como definidores de la realidad. (p. 148)

Desde esta concepción la realidad en la cual estamos investigando, no es una realidad que nos antecede sino que es la que nosotros mismos construimos socio-históricamente por tanto el recorte de la misma que tomaremos para investigar, es un constructo que operará en esta situación de investigación.

En este sentido nos reconocemos como productores de una realidad en la que realizaremos un corte transversal, para bucear en sus intersticios, en sus entre-medio, en sus singularidades, de aceleración vertiginosa, caótica, de la cual queremos conocer algo más de lo que ya fue construido, o mejor, deconstruir los sentidos en los que esa realidad fue producida, indagar el para qué se produjo de esa manera, respondiendo a qué hegemonías, a qué campos de saber-poder-deseo. Comprender, desde el lugar desde el cual también formamos parte, implica un doble movimiento de producir y producir-nos, comprender y comprender-nos.

Adherimos en este sentido a lo que sostiene Guber (2005)

La realidad social es construida desde la práctica humana, la cual sólo puede ser comprendida en el seno de la totalidad social que contribuye a producir y que la produce. La teoría es momento y aspecto de la práctica, y el sujeto cognoscente es productor a la vez que producto de su realidad (p. 205).

Abordamos esta investigación desde el paradigma de la complejidad, relacionado con el azar, con el desorden, con la confusión y con la aceptación de las contradicciones lógicas (Morin, 1994), atendiendo a la imposibilidad o al reduccionismo de abordar el problema desde una sola perspectiva, se hace necesario abarcarlo desde una multiplicidad de perspectivas posibles. El conocimiento que producimos será un conocimiento situado (Haraway, 1995), parcial y articulable en el que sólo algunas verdades serán posibles (Montenegro & Pujol, 2003), en un lugar y tiempo particulares (Gergen, 2007). Este posicionamiento nos permite enunciar que el conocimiento producido no será universalizable y su particularidad posibilitará su modificación.

Desde la misma posición tomaremos los referentes teóricos, no como campos conceptuales rígidos sino como herramientas para pensar lo que queremos conocer. Transitando por recorridos rizomáticos (Deleuze & Guattari, 1997) arribaremos a un "producto contingente sustentado en relaciones sociales y con especificidad histórica y cultural" (Ibáñez, 1996, p. 329). De esta forma no llegaremos a delimitar certezas, sino a "dialogar con la incertidumbre" (Morin, 2002). Diálogo móvil, que transcurre en el espacio

entre los sujetos y su interacción con el mundo, en constante tensión entre posibilidades y límites (Najmanovich, 1998).

Lo que proponemos es dialogar con los actores "en sus múltiples articulaciones sobrepasando las fronteras predefinidas de los sistemas y las funciones, e incluso redefiniéndolas desde unas reglas del juego que nunca están dadas de una vez y para siempre" (Sandoval, 2010, p. 37).

Trataremos al decir de Martínez "de concebir una posición en que nos reconozcamos como circundados por una trama diversa en la que incidimos pero que nos desborda, de la que formamos parte pero que no podemos controlar en su totalidad" (2014, p. 18).

Adherimos a la concepción de Montero (2004) en la que se considera al sujeto que conoce con a aquello que va a conocer en una relación de horizontalidad, dialógica e intersubjetiva. Este conocimiento al que arribemos será entonces producto de la relación acontecida entre el investigador y los demás sujetos sobre los que nos interesa conocer. La relación es sujeto/sujeto, son sujetos en relación. En el interjuego de esa relación se va a producir el conocimiento.

En lo referente a la dimensión ética y política de este trabajo proponemos el conocimiento co- construido con los demás actores que intervienen en la investigación con sus saberes y sus prácticas, y por otro lado con los aportes que queremos realizar, en el sentido de reflexión sobre las prácticas y las tareas para colaborar con los movimientos necesarios tanto para los equipos multidisciplinarios acerca de los cuales nos interesa profundizar, como de los demás actores educativos involucrados en esta investigación.

Montero (2004) al referirse a la dimensión política de nuestras prácticas y la producción de conocimiento devenida de ellas, nos hace preguntarnos ¿para quién investigamos? En este sentido podemos producir conocimientos como dispositivos (Foucault, 1991) de control y normalización o con intencionalidad transformadora, para contribuir a la liberación (Carballeda, 2010).

2.2. La Noción de Equipo

En el devenir de las organizaciones, no siempre se propició el trabajo en equipo,

según García, Rodríguez, Díaz, y Estrada (1983) los equipos de trabajo surgen a partir de una necesidad de enfrentar un entorno incierto y las organizaciones los incorporan para abordar tareas dinámicas y complejas y satisfacer demandas de actualización e innovación.

Para Carbajal y Suárez (2008) "Un equipo de trabajo está compuesto por un pequeño número de personas, con habilidades y actitudes complementarias comprometido con un propósito común, objetivos de rendimiento y enfoque de los que se consideran mutuamente responsables" (p. 26). Por otro lado Diegoli (2003) plantea que son de origen provocado, es decir no naturales, cuyos miembros no deciden su integración y su vínculo es utilitario. Por otra parte, Navarro y Quijano (2010) sostienen que un equipo de trabajo para su óptimo desarrollo, debe tener un nivel de interrelación y coordinación frecuente, un alto grado de pertenencia a la organización en la cual trabajan y otorgar un valor significativo a la tarea que desarrollan. Al respecto Garay, Tuzzo y Díaz (1997) dicen que los equipos funcionan como protectores, que además de compartir formación y saberes generan vínculos cual una micro-red en la cual se podrán atravesar las crisis relacionadas tanto con los momentos vitales de los integrantes como los sentimientos contradictorios que se generen respecto a los problemas con los cuales se trabajan.

Según la perspectiva de Gil, Rico y Sánchez (2008) los procesos y la eficacia de los equipos van a estar condicionados por el tiempo que estos trabajen juntos, por el nivel de autonomía que tengan dentro de las organizaciones y sostienen que éstos van a adquirir con el tiempo un aprendizaje grupal que definen como

... el proceso continuo por el cual los miembros de un equipo a través de la experiencia de trabajar juntos adquieren o construyen colectivamente nuevo conocimiento sobre la organización, el propio equipo, la tarea que realizan o sobre sí mismos. Cabe identificar diferentes conductas en este proceso correspondientes a las diferentes etapas del procesamiento de información: adquisición, distribución, interpretación, almacenamiento y recuperación (p. 28)

En síntesis de lo planteado por los autores consultados, un equipo de trabajo está formado por un número pequeño de personas con objetivos y tareas en común, que muchas veces no se eligen para trabajar juntos, que van a compartir un tiempo de trabajo con determinados niveles de autonomía respecto a la organización en la cual se insertan, que van a oficiar de apoyo mutuo tanto en lo cognitivo como en lo emocional y que van a generar en el tiempo de trabajo juntos un aprendizaje grupal.

2.3. Multidisciplina e Interdisciplina

Cuando los equipos de trabajo a los que aludimos, están conformados por profesionales de diferentes disciplinas, reciben diversas nominaciones, de acuerdo a la interrelación que se produzca entre los campos disciplinares.

Los equipos multidisciplinarios aluden a una integración de varias disciplinas y a un vínculo particular entre los campos de saber. En nuestra investigación están integrados, por psicólogos, trabajadores sociales y en algunos casos por profesores orientadores pedagógicos.

Al respecto de la multidisciplina, Neira (2001) sostiene que se trata de un encuentro donde cada profesional mira las situaciones desde su óptica específica con escasa discusión, el autor plantea que esta modalidad no logra dar cuenta de las complejidades de los problemas abordados. Él sugiere la intersección de disciplinas, construyendo conjuntamente técnicas y métodos de abordaje, lo cual enriquece a todas las disciplinas participantes y produce saberes y respuestas en común, esto es denominado interdisciplina.

Por su parte, Morin (2002) dice que las disciplinas siempre tienden a delimitar sus fronteras lo que implica un riesgo de hiper especialización y propone para el abordaje de objetos complejos la inter o pluri disciplinariedad. Se refiere a producciones dialógicas capaces "de concebir nociones al mismo tiempo complementarias y antagónicas" (p. 97)

Ojeda y Casas (2011) plantean que en el campo educativo se deberá recurrir a diferentes experiencias y saberes disciplinares para abordar la complejidad de los fenómenos que se presentan como problemas, y que para ello es necesario un "entendimiento multidisciplinario" (p. 23) de lo contrario las miradas y los abordajes serán parciales y reduccionistas. Según las autoras, estos equipos deben posicionarse en un lugar de equidad de poder entre sus integrantes.

Nos parece interesante el planteo de Stolkiner (1999) referente al encuentro entre disciplinas, ella propone y desarrolla la noción de interdisciplinariedad como modo de abordar de manera integral los fenómenos que nos interesan. La unión o encuentro de disciplinas no implica en modo alguno un trabajo interdisciplinario, esto requiere de un trabajo profundo y complejo de parte del equipo, sino sería solo "un grupo heterogéneo de profesionales trabajando a destajo" (p. 3). El planteo está referido tanto a equipos de

investigación como a aquellos de intervención.

Ander Egg y Follari (1993) plantean al respecto que es necesario un abordaje interdisciplinario para la comprensión y la intervención en los fenómenos sociales, que esto brinda una mirada integral y que los equipos interdisciplinarios, deben estar "aunados en un trabajo a largo plazo que posibilite una conceptualización y un lenguaje común" (p. 30).

Por otra parte, Najmanovich (1998) sostiene que " los problemas actuales se presentan indisciplinados, difíciles de encasillar, que requieren de prácticas sociales imbricadas en cuerpos conceptuales diversos" (p. 25).

De estas conceptualizaciones se desprende que cuanto mayor sea la articulación y el intercambio entre los miembros de un equipo en principio multidisciplinario, se podría llegar a generar o construir interdisciplinariedad, que la tarea es procesual y requiere del compromiso de todos los involucrados en el equipo. En principio y si solo nos atenemos a la denominación de equipos multidisciplinarios, que es la que corresponde a los equipos que nos interesa investigar, podríamos suponer que no implica la construcción de saberes en común ni el abordaje coordinado de situaciones en los liceos, simplemente constituirían un conjunto de profesionales con saberes específicos de cada una de sus disciplinas, sin una construcción interdisciplinar.

2.4. Entre Necesidades, Pedidos y Demandas

Consideramos el término necesidad en un sentido amplio, incluyendo las necesidades sentidas, más subjetivas, que incluyen sentimientos, preocupaciones y percepciones y las necesidades inferidas, que pertenecen a un orden objetivo, como las necesidades normativas e instituidas (Montero, 1994). Los pedidos que reciben los equipos multidisciplinarios que investigamos, devendrán demanda en la medida que se trabaje colectivamente tanto en su definición como en su abordaje. La demanda desde la psicología social comunitaria es una construcción a realizar previa problematización, entre quienes formulan el pedido y los profesionales convocados a intervenir. En el caso particular de la presente investigación, los diferentes actores de los centros educativos formularán pedidos a los equipos multidisciplinarios según sus necesidades y los equipos desde su propia concepción de lugar, rol, marco teórico referencial, decidirán cómo responden a los mismos.

Para pensar estos conceptos tomaremos el desarrollo realizado por Rodríguez, Giménez, Netto, Bagnato, y Marotta (2001) quienes delimitan las diferencias entre necesidad, pedido, demanda, encargo y oferta de intervención. Según estos autores, la oferta sería el resultado de un diagnóstico de necesidades y una puesta en común de éste con los demás actores involucrados, tomando un rol de co-responsabilidad en la resolución de los problemas, teniendo en cuenta los pedidos que se realizan, su problematización y desnaturalización (Montero, 2004).

Estos equipos multidisciplinares son convocados, para dar respuesta o colaborar en la construcción de estrategias referidas a algunas problemáticas que presentaban los centros educativos a las cuales los demás actores no podían responder, sobre todo en las situaciones presentadas por estudiantes con dificultades de aprendizaje o de conducta. En la actualidad se los convoca asociados a la operativización de políticas educativas universales o focalizadas.

2.5. Instituciones Educativas y Políticas Educativas

Debemos tener en cuenta que estos equipos multidisciplinares están convocados en el marco de políticas públicas educativas y/o socio educativas, desde las cuales se delimitarán sus propósitos y sus objetivos.

En referencia a la relación que estos equipos han establecido históricamente con las políticas públicas, Rodríguez (2006) analiza el vínculo de los psicólogos con las políticas públicas estableciendo que estos profesionales si bien se han ido incorporando como operadores, no han desarrollado el conocimiento y ni problematizado la complejidad de su función, corriendo el riesgo de tornarse funcionales a las políticas de control social.

Estos equipos están inmersos en instituciones educativas (se utiliza aquí el término institución refiriendo al espacio material que ocupan los liceos) las cuales son al decir de Percia (1994)

... un barullo devastador, un estallido que arrasa con clasificaciones, estadísticas y esquemas, un hervidero de desconfianzas y complicidades... así, toda institución tendrá diferentes historias. Una historia oficial y otra marginal que se escribirá en los pasillos, en las quejas murmuradas, en el humor. (p. 132)

Será nuestro interés en esta investigación comprender cómo se inscriben, cómo se

escriben las historias de y con estos equipos multidisciplinarios en estas instituciones.

Por otro lado queremos resaltar las tensiones o fuerzas en pugna que toda institución posee, por lo cual los liceos a los que dirigimos nuestra tarea investigativa no serán la excepción. Nos referimos a los conceptos de instituido e instituyente, acuñados por Castoriadis (1983) y luego adoptados por otros autores para sus desarrollos. Este autor afirma que en toda institución encontraremos juegos de fuerzas en tensión constante: lo instituido y lo instituyente. Las primeras son las relacionadas con lo establecido, la cultura institucional, lo determinado, que intenta permanecer inmodificado. Las segundas son las portadoras de la innovación y el cambio. Estará dentro de los objetivos de nuestra investigación dilucidar cómo transcurren los equipos multidisciplinarios que vamos a investigar por estas tensiones.

En referencia a los problemas actuales en educación secundaria, tomaremos algunos aportes como herramientas, que nos permitirán pensar luego la inserción de los equipos multidisciplinarios en estas lógicas.

Moral (2007) dice que la escuela (se refiere aquí a escuela abarcando los niveles de educación primaria y secundaria, en algunos países la "escuela" abarca estos niveles, en Uruguay diferenciamos escuela y liceo), continúa con la estructura de una institución de la modernidad en una realidad social posmoderna, persiguiendo aún los fines de disciplinamiento y normalización, de manera competitiva e individualizada, adjudicando los fracasos a los alumnos y/o sus familias y los éxitos a sí misma. Portadora de rigideces jerárquicas, hegemónicas y difíciles de transformar. Pero plantea que la función de las escuelas es intrínsecamente política y que su propia condición determina también su potencialidad de ser "escenarios y agencias socializadoras y potencialmente transformadoras de la sociedad, fuente de movilidad social y promotoras de cambios" (p. 86).

2.6. Inclusión y Diversidad

En Uruguay en las últimas décadas y con mayor énfasis a partir del año 2005, se han elaborado y puesto en práctica proyectos, programas y estrategias para permitir el ingreso y sostener a toda la población adolescente en los centros de estudio. Fernández (2010b) realiza una investigación exhaustiva de los motivos y factores por los cuales los jóvenes

uruguayos se alejan del sistema educativo formal. Él propone diferenciar las situaciones de ausentismo, abandono y desafiliación, señalando que obedecen a procesos diferentes, ya que hay adolescentes que no culminan de cursar en determinado período lectivo pero continúan vinculados al sistema educativo y vuelven a inscribirse el año siguiente. Algunos otros se van desvinculando paulatinamente, en un proceso de alejamiento sucesivo hasta que quedan desafiados definitivamente, des-afiliados, sin filiación. Para estos procesos, durante algún tiempo se utilizó en nuestro país el término deserción, colocando la responsabilidad y cierto grado de culpa en el estudiante, que se constituye en desertor, salvando de toda responsabilidad al sistema educativo por estas situaciones. En este sentido es pertinente atender a la propuesta realizada por Castel (1997) que utiliza el término expulsión, ya que en el mismo se enuncia un interjuego entre alguien que expulsa y otros que son expulsados. Esta propuesta y la forma de entender a los jóvenes que no se quedan dentro del sistema educativo formal, implica una co-responsabilidad entre los adolescentes y el sistema educativo. Castel (1997) propone que hay sectores de población que se encuentran en zonas de integración, otros en zonas de vulnerabilidad y otros en zonas de desafiliación, según el grado de relaciones de proximidad que tengan en sus inscripciones sociales. Es posible que se den corrimientos de una a otra zona, o sea que no se trata de zonas estáticas, sino de recorridos dinámicos. En este sentido podríamos visualizar que la intencionalidad de las políticas educativas actuales es propiciar que los adolescentes que se encuentran en zonas de vulnerabilidad puedan moverse hacia zonas de integración y evitar que se muevan hacia recorridos de desafiliación.

Desde los organismos internacionales se convoca a la educación inclusiva

... como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todos los educandos. Por consiguiente, es un principio general que debería guiar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el fundamento de una sociedad más justa (UNESCO, 2008, p. 12).

Si partimos de la premisa que los objetivos de las actuales políticas educativas en nuestro país están relacionadas con la inclusión de todos los adolescentes y por tanto la atención a las singularidades y diversidades que todos porten, es pertinente tener en cuenta el planteo de Duschatzky y Skliar (2000) respecto a los discursos acerca de la alteridad y la otredad. Si pensamos al otro como "fuente de todo mal" (p. 2) refieren los autores, vamos a atribuir el fracaso escolar a los alumnos, poseedores de "mentes oscuras e incompletas" (p. 7). En cambio proponen "una educación que apueste a recorrer un itinerario plural y

creativo, sin patrón ni reglas rígidas que encorseten el trayecto y enfatice resultados excluyentes" (p. 11).

Es necesario aquí hacer una precisión conceptual respecto a los términos de integración e inclusión educativa, ya que en algunas oportunidades se manejan como sinónimos. La noción de integración refiere a la incorporación de los adolescentes al sistema de educación formal, donde son éstos los que deben adaptarse al mismo (Blanco, 2006), mientras que la noción de inclusión implica "la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses" (Blanco, 2006, p. 4). Es decir, la noción de inclusión supone un cambio en la perspectiva y en la mirada de todos los actores educativos para propiciar su efectivización.

Si consideramos a los equipos multidisciplinarios que trabajan en los liceos públicos de Ciclo Básico como dispositivos, en el sentido foucaultiano (Foucault, 1991), estableceremos que los mismos, convocados desde políticas educativas que apuntan a la inclusión y a la diversidad, se encontrarán en tensión con la cultura de los centros educativos y de sus propias concepciones, tendientes a conservar el statu-quo. Si las prácticas inclusoras son algo aislado, fragmentado si los centros educativos continúan funcionando con lógicas excluyentes, los resultados que se obtienen son pocos e insuficientes (Kachinovsky, 2011). Otros autores (Mancebo, 1998; Segovia, 2006) plantean que en las reformas educativas, no se actúa en definitiva sobre las causas sino sobre los síntomas, y que la visión sobre la educación se ve desde una perspectiva fragmentada y no sistémica, por lo cual se obtienen resultados cosméticos, que no resuelven las problemáticas de fondo que el sistema educativo continúa portando.

Melano (2001) sostiene refiriéndose a las prácticas de los trabajadores sociales en la educación, que podrán tomar la posición de trabajar para el control social o para el "ejercicio de las prácticas democráticas a partir de las micro experiencias de la vida cotidiana" (p. 99). La autora plantea que las mismas instituciones educativas, como ámbito contradictorio posibilitan a estos profesionales desarrollar sus prácticas y delimitan el alcance de las intervenciones.

Al respecto de la intervención en lo social, Carballada (2013) sostiene que es "la capacidad para articular y generar diálogos entre diferentes instancias, lógicas y actores

institucionales." Es en este interjuego donde se van a desarrollar las prácticas de los equipos que queremos investigar.

Avellaneda (2004) sostiene además que estos profesionales van a realizar sus intervenciones desde sus propias contradicciones y posicionamientos políticos, ideológicos y éticos, formando parte de la organización que requiere de estas intervenciones, lo cual posibilitará u obstruirá la construcción de nuevos escenarios para desarrollar sus prácticas. Esto supone, a decir de Kaminsky (1994) intentar la ruptura de lo habitual, las fracturas, contradicciones, oposiciones, lo instituyente. (p. 31)

Desde este lugar, los equipos en los centros educativos podrían propiciar un corrimiento desde el lugar de la educación homogeneizadora del deber ser, hacia el lugar de la educación como derecho social (Krichesky, 2006).

En palabras de Cosarinsky (2008)

El sentido de la intervención podría pensarse como el acompañamiento de procesos instituyentes en la escuela- que pueden ir en el sentido de cambio de la realidad- y que se expresan en las acciones de los diferentes actores. Es decir; partir de lo que la escuela y sus actores pueden hacer, con los recursos que están a su alcance, para recuperar el poder sobre las situaciones que generan malestar. (párr. 26)

Beltrán y Pérez (2011) sostienen que en el ámbito educativo ya se han logrado algunos avances en este sentido y que los psicólogos que trabajan en los centros educativos han logrado recorrer un camino que va desde la normalización (como necesidad de homogeneizar), al reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental, de la ausencia de unos pocos a la presencia de todos, de la integración a la inclusión y hacia la posibilidad de tomar como unidad de análisis a todo el centro educativo y a partir de ello, construir un proyecto compartido.

Tomaremos con respecto a estos puntos la perspectiva de Baró (1986) quien plantea que históricamente los psicólogos en el ámbito educativo han trabajado para el control "desde la dirección de la escuela y no desde la comunidad" (p. 228) y propone una liberación de la psicología, de la mano con "una praxis comprometida" (p. 231) con los sufrimientos y las esperanzas.

En relación a lo anterior, Quintal de Freitas (2002) agrega que se pueden desarrollar

prácticas que contribuyan a la transformación social o trabajar para mantener el statu-quo, y propone al respecto la posibilidad de hacerlo desde dos perspectivas: desde la atención a las necesidades inmediatas, emergentes y puntuales pero atendiendo al proyecto político sobre el cual se asientan las condiciones generadoras de tales problemas.

Volviendo a la concepción de la construcción social de la realidad planteada por Berger y Luckman (2001) a la que hacíamos referencia al inicio de este capítulo, estos equipos tendrán la posibilidad, como actores sociales, de modificar la "realidad subjetiva" (p. 196), estas modificaciones van a formar parte de un proceso continuo que podrá dar lugar a diversas transformaciones. Según lo enunciado por Braslavsky y Cosse (1996) las reformas educativas son "el conjunto de políticas públicas orientadas a producir cambios en los procesos y servicios educativos" y las transformaciones son "los cambios que tienen lugar en ellos, ya sea o no por acción de las políticas educativas" (p. 5).

Capítulo 3

El Problema de Investigación

3.1. Presentación del Problema

Como hemos desarrollado, los equipos multidisciplinares integrados por psicólogos, trabajadores sociales y profesores orientadores pedagógicos, se incorporaron en los liceos públicos de Ciclo Básico en nuestro país a fines de la década del '80.

En ese momento su trabajo estaba orientado principalmente al abordaje de los estudiantes con dificultades de aprendizaje y/o de comportamiento enmarcados en una realidad educativa en la que un porcentaje de la población no accedía al nivel de enseñanza media básica. En este marco, la cultura institucional concebía a estos estudiantes diferentes como portadores de un déficit.

A partir del año 2008 y como componente específico del PIU se incorporan nuevos equipos (integrados por psicólogos y trabajadores sociales) para ser partícipes de una política educativa, focalizada y con un componente social. En esta oportunidad se elaboran nuevos lineamientos que enmarcan las tareas, roles y funciones de estos profesionales. El PIU es una de las estrategias para lograr el ingreso, permanencia y logros educativos de toda la población de adolescentes que hayan finalizado educación primaria, que no se ha logrado en nuestro país a pesar de estar proclamada por ley la educación media básica obligatoria desde el año 1973. Sostiene Mancebo, (1998) respecto a esta situación que las modificaciones de ese período no han logrado efectivizarse debido a que “la institución educativa -con su estructura, recursos y cultura organizacional- no podía albergarlas” (p. 104).

Para lograr estos objetivos de universalización se hizo necesaria la flexibilización de un sistema educativo que de continuar intentando "adaptar los jóvenes al sistema", solo obtiene como resultados altos índices de desvinculación y fracaso con la consecuente desazón por parte de docentes y otros actores de los centros educativos.

En este marco de educación inclusiva y atención a la diversidad es que se desempeñan los equipos multidisciplinares a partir de 2008 en los liceos públicos de ciclo

básico, donde el objetivo es desarrollar las potencialidades de cada estudiante en su singularidad.

Nos interesa conocer en esta investigación cómo han ido construyendo su lugar en los centros educativos estos profesionales, cuáles asumen que son sus tareas y funciones, qué tareas y funciones les asignan los demás actores de los centros, y cómo planifican y ejecutan sus tareas y si reflexionan sobre las mismas.

De esta forma podremos conocer y comprender si existe una distancia entre lo que estaba previsto en los programas y lo que efectivamente se ha podido desarrollar por parte de estos equipos. También queremos profundizar acerca de las transformaciones y corrimientos que han afectado a estos equipos en los centros educativos.

Nos interesa visualizar si estos equipos pueden articularse en el nuevo paradigma inclusor y en una nueva cultura institucional que tensiona las propuestas más hegemónicas o si la propia inercia del sistema educativo los ha subsumido y vuelto funcionales a un modelo educativo aún restrictivo y expulsor.

3.2. Preguntas Orientadoras

¿Cómo están integrados los equipos?

¿Cómo trabajan los equipos?

¿Con quiénes y para quiénes trabajan estos equipos, más allá de la letra de los programas o proyectos por los cuales son convocados?

¿Los equipos sistematizan y reflexionan sobre sus prácticas?

¿Cuáles son los pedidos que reciben estos equipos en sus tareas cotidianas?

¿Qué depositan en ellos los actores que realizan estos pedidos?

¿Cuál es el lugar de los equipos en los centros educativos?

¿Cuál es el sentido que le asignan los diferentes actores en los centros educativos?

3.3. Objetivo General

Indagar la función que cumplen los equipos multidisciplinarios en los liceos públicos del Ciclo Básico de Montevideo (Uruguay) y cómo se incluyen en la dinámica institucional interpelada por las políticas de inclusión y de atención a la diversidad.

3.4. Objetivos Específicos

- Identificar cuáles son los pedidos que reciben los equipos multidisciplinares de parte de los actores de los centros educativos.
- Comprender cuál es el lugar que los equipos multidisciplinares tienen en los centros educativos y cómo se construye.
- Dilucidar cuál es la distancia que existe entre las tareas para las que fueron convocados y las prácticas cotidianas que desempeñan.
- Indagar cuáles son las transformaciones y movimientos que han podido promover estos equipos en el marco de las actuales políticas educativas.

Capítulo 4

Diseño Metodológico: Un Recorrido Posible

Si bien se trata de un deseo destinado por ser interrogado, de una trayectoria con dirección intencionada, queda abierto el futuro en su indeterminación y, por ende, las variaciones en el rumbo serán impredecibles, pues no se trata de instaurar una tierra prometida, sino un trayecto particular en donde el sentido emerge, ilumina momentáneamente el carácter histórico y político de una acción que se responsabiliza por los otros sin sujetarlos.

— Salazar

4.1. Acerca de la Relevancia y la Pertinencia de esta Investigación

El presente trabajo, es una investigación sobre las prácticas. Cabe la pregunta entonces acerca de la importancia, la relevancia y la pertinencia de investigar las prácticas. De preguntarnos por la distancia o las tensiones que existen entre los objetivos de las políticas educativas- desde las generales a las focalizadas- y la cotidianeidad de los centros educativos. En este marco y como componente de estas políticas, que encarnan en programas y proyectos, se encuentran los equipos multidisciplinares. Los mismos deben transitar algunas de las tensiones que ya hemos enumerado y los descentramientos necesarios para cumplir con los objetivos que se proponen las políticas educativas referidas al Ciclo Básico de educación media en nuestro país. Estos actores, convocados desde sus campos disciplinares (psicología y trabajo social) que históricamente se hallaron situados en paradigmas del déficit y el asistencialismo, en modelos más individualistas y de "atención de casos", forman parte de las transformaciones educativas que se pretenden desarrollar. Uruguay no es una excepción respecto a esto, sino que en otras latitudes, los equipos que trabajan en el ámbito educativo, se encuentran frente a similares tensiones y descentramientos, como lo hemos mencionado y desarrollado. Algunas investigaciones al respecto, nos permitieron visualizar las funciones, los roles y los lugares que ocupan estos equipos en los centros educativos. ¿Cómo se sitúan estos profesionales frente a estas tensiones y corrimientos? ¿Cómo conviven lo instituido y lo instituyente en sus prácticas cotidianas? ¿Qué modelo educativo es el que se pone en juego?

La importancia de investigar las prácticas, es a decir de Luna (2011) una forma de

contrastar el quehacer cotidiano con los modelos propuestos para visualizar la distancia que hay entre ambos y tratar de aproximarlos. Además de esa forma se puede conocer la posibilidad real de llevar adelante los objetivos y fortalecer el diálogo entre la investigación y la práctica.

Al respecto, sostiene Carballada (2013), que pensar y reflexionar sobre las prácticas en trabajo e intervención social, generará los saberes necesarios y las conceptualizaciones, que operarán como una caja de herramientas, para continuar produciendo en la cotidianeidad. A decir de Álvarez Pedrosian (2008) "una herramienta es un artefacto para producir otros" (p. 125). De esta manera, los conceptos y las prácticas establecen un diálogo generador de nuevos conceptos y nuevas prácticas.

Nos interesa en esta investigación, como lo hemos expresamos anteriormente, conocer la distancia entre los objetivos que se proponen para los equipos multidisciplinarios y las prácticas de éstos en su cotidianeidad, al respecto refieren Tedesco & López (2004) que los objetivos de las actuales reformas educativas son demasiado ambiciosos, tanto en lo cualitativo como en lo cuantitativo, dada la complejidad y el cambio permanente de aquello sobre lo que se quiere intervenir, por lo tanto "la distancia entre los objetivos planteados y las decisiones adoptadas tiende a aumentar, dando lugar a un fenómeno de disociación... donde los objetivos que se expresan en los discursos no se corresponden con las prácticas reales" (p. 2).

Por lo tanto nos parece necesario realizar esta investigación sobre las prácticas sosteniendo la tensión entre lo que los programas y proyectos educativos proponen, lo que los actores de los centros educativos gestionan, producen, construyen, piden y los equipos multidisciplinarios ofrecen según entienden su rol y funciones.

Frigerio (2000) plantea que muchas veces los centros educativos y los actores convocados a desarrollar nuevas formas (re-formas) toman los lineamientos, y los modifican según sus propias características dándole un sesgo particular, estableciéndose movimientos y tensiones que no son generalizables ni cuantificables por las investigaciones en materia educativa que miden más los resultados que los procesos. En tal sentido, esta investigación pretende dar cuenta de los procesos respecto a la incorporación de los equipos multidisciplinarios en los liceos, atendiendo particularmente a sus prácticas cotidianas.

Otra de las dimensiones que nos interesa plantear en esta investigación, es la implicación de la investigadora en el tema elegido. Desde el año 2008 formo parte de un equipo multidisciplinario de un liceo público de Ciclo Básico de enseñanza media. Esto merece un particular tratamiento, ya que la presente investigación intenta mostrar y sostener algunas tensiones que refieren a mi práctica cotidiana. Es un desafío entonces y se hace necesario un corrimiento de lo que son las experiencias personales respecto a lo investigado y la voz de los actores que han sido consultados. Realizar un trabajo con el necesario rigor académico, tensiona permanentemente con el plano personal. Esto lleva necesariamente a la pregunta ¿acaso no investigamos siempre sobre los temas que nos implican? Aquí se juega el plano del deseo y el interés por un tema que nos es particularmente cotidiano. Es necesario tener en cuenta este interjuego, tanto en el momento de recoger las voces de los actores entrevistados como al momento del análisis, para que los saberes obtenidos desde la experiencia personal no obturen la labor investigativa. Al respecto, surgió la necesidad de investigar al percibir algunas de las tensiones que planteamos y comprobar que no se encuentran en nuestro país trabajos de investigación al respecto.

Martínez (2014) plantea respecto a involucrarse en el campo en el que vamos a investigar:

... no sólo consiste en establecer un vínculo de influencia sobre un campo o unos actores, sino que pasa por situarse en un entramado más amplio de relaciones, en cuestionarse sobre la posición que uno ocupa en el estado de cosas relativo al campo-tema y en los cambios que le acontecen... Se trata, pues, de concebir una posición en que nos reconozcamos como circundados por una trama diversa en la que incidimos pero que nos desborda, de la que formamos parte pero que no podemos controlar en su totalidad (p. 18)

Es desde ese lugar que se desarrolla el presente trabajo de investigación, desde el compromiso con lo que nos interesa conocer, desde nuestra experiencia respecto al campo en el que se lleva adelante la tarea, y teniendo en cuenta que la mirada de quien investiga, no es desde ningún lugar, sino que surge de la relación del investigador (con sus intereses, pasiones y deseos) con aquello que va a investigar (Montenegro, 2001). Esta posición requiere al decir de la autora y adherimos, una responsabilidad ética y política.

4.2. El Camino Elegido

El camino elegido para realizar esta investigación está en consonancia con las dimensiones ontológica y epistemológica planteadas por Montero (2001) para el paradigma

de la psicología social comunitaria. El diseño que proponemos para investigar los equipos multidisciplinares que trabajan en los liceos públicos de Ciclo Básico es cualitativo, emergente y flexible. Se busca comprender una situación singular más que generalizar.

Adherimos en este sentido a lo planteado por Mendizábal, en Vasilachis (2006):

Durante el transcurso de la indagación el investigador podrá estar abierto a lo inesperado, modificará sus líneas de investigación y los datos a recabar en la medida en que progresa el estudio, y será proclive a revisar y modificar imágenes y conceptos del área que estudia (p. 69).

El diseño flexible y emergente permitió realizar algunos virajes metodológicos tanto respecto a los centros educativos en los cuales se iba a realizar el trabajo de campo como a la decisión de entrevistar diferentes actores de acuerdo a la accesibilidad y disponibilidad sin que esto fuera en detrimento de la rigurosidad académica necesaria.

Adherimos al planteo realizado por Iñiguez (2009) quien sostiene que la investigación cualitativa implica un cambio en la sensibilidad investigadora, en cuatro dimensiones: la dimensión histórica (en tanto los procesos que investigamos son producidos y productores de ésta), la dimensión cultural (ya que los sistemas de normas y reglas entre el investigador y los demás actores participantes de la investigación no siempre son compartidos), la dimensión socio-política (en la medida que toda investigación puede constituirse en favorecedora o inhibidora de algún tipo de cambio social) y la dimensión contextual (dado que el contexto es el resultado de procesos y acciones dentro de los cuales se encuentran las acciones de los participantes de la investigación).

Por la concepción que sostenemos acerca de la construcción del conocimiento y el paradigma desde el cual nos posicionamos, entendemos la investigación como un diálogo poli vocal, como "conjunto de relaciones entre investigadores, participantes y audiencia" (Gergen, 2007, p. 267) por lo tanto el conocimiento producido devendrá del interjuego de todos los actores involucrados. Los referentes teóricos utilizados para nuestro recorrido, también nos harán tomar uno u otro rumbo, a decir de Guber (2005), el conocimiento es entendido "no como una captación inmediata de lo real, sino como una elaboración reflexiva teórico-empírica que emprende el investigador en el seno de relaciones con sus informantes" (p. 119).

Optamos por un diseño cualitativo e incorporamos una técnica de recolección de datos

cuantitativa, la encuesta que aplicamos a los adolescentes. Valles (1999) afirma que se trata del “reconocimiento de la necesidad de múltiples perspectivas y estrategias de análisis en el estudio de una realidad social cada vez más compleja” (p. 73). Es asumir que investigamos en la complejidad lo que nos lleva a escoger un diseño emergente que nos permita transitar recorridos novedosos, que no han sido pensados de antemano y que la propia investigación vaya encontrando.

Se trabajó en 4 liceos de Ciclo Básico de Montevideo, previa obtención de la autorización correspondiente, según el criterio de accesibilidad y disponibilidad. Se utilizaron como técnicas: la observación, la entrevista abierta, la entrevista semi-estructurada y un cuestionario estructurado autoadministrado con preguntas cerradas y abiertas. La aplicación de las mismas fue llevada adelante en tres etapas. Se tomó nota de las observaciones realizadas en cada uno de los centros educativos. Las entrevistas fueron grabadas en formato audio para su posterior desgrabación y análisis. Se realizaron 11 entrevistas, y se aplicó el cuestionario autoadministrado a 86 estudiantes de Ciclo Básico. Los entrevistados fueron de ambos sexos y se tomó como criterio de selección la permanencia de todos ellos de al menos un año en sus respectivos centros educativos.

Para la interpretación de los datos se utilizó el análisis de contenido, las entrevistas fueron desgrabadas y luego categorizadas mediante la utilización del programa informático MAXQDA; el cuestionario a los estudiantes fue sistematizado en planilla EXCEL y las preguntas abiertas fueron categorizadas de manera similar a las entrevistas.

4.3. Acerca de las Técnicas Utilizadas

Observación.

Fue una de las de las herramientas metodológicas escogidas, la cual según Flick (2007) es un instrumento que permite el acercamiento al otro en la búsqueda de comprensión y en el juego de la intersubjetividad. Se caracteriza por la presencia del investigador en los propios escenarios en los cuales va a interactuar.

En cada uno de los centros educativos en los que dialogamos con los actores, observamos sobre todo el lugar físico en donde los equipos multidisciplinarios desarrollan sus actividades.

Entrevista abierta.

Guber (2001) sostiene que “desde una perspectiva constructivista la entrevista es una relación social de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistador en el encuentro” (p. 77).

Esta herramienta fue utilizada para el diálogo con los informantes calificados quienes por su trayectoria y el lugar que ocupan en nuestro tema de investigación conocen de la historia y el recorrido de la incorporación de los equipos multidisciplinares.

Entrevista semi-estructurada.

Este tipo de entrevista es a decir de Merlinsky (2006) un texto negociado:

... una situación de interacción social de carácter artificial y está regulada por un marco pautado: el guión o guía de entrevista. La función de esta guía es plantear una agenda de temas y ubicar los mismos en relación a los objetivos de investigación. (párr. 27)

De acuerdo con los objetivos que nos propusimos para esta investigación y con las preguntas que la misma busca contestar, se elaboraron dos pautas (también denominada guión o guía) de entrevista para los actores de los centros educativos: una para los integrantes de los equipos multidisciplinares y otra para los docentes de aula, profesores adscriptos y directores. Si bien ambas pautas tienen varias preguntas en común, difieren en algunas especificidades dado que nos interesa conocer desde el lugar de cada uno de los actores. Por ejemplo en la pauta a los integrantes de los equipos multidisciplinares nos interesaba investigar acerca de los referentes teóricos y de la reflexión sobre sus prácticas.

Cuestionario.

Se elaboró y se probó. Se aplicó en cuatro grupos de adolescentes, en dos de los centros educativos en los que se trabajó. Fue autoadministrado y el objetivo fue recoger una aproximación de la percepción que tenía esta población en relación a los equipos multidisciplinares. Este tipo de técnica nos permitió en un período breve de tiempo, recoger y sistematizar información proporcionada por un número importante de jóvenes.

4.3. Relevamiento y Análisis de Datos

Primera etapa.

Realizamos un rastreo documental, acerca de los equipos multidisciplinarios para conocer la producción al respecto sobre todo en nuestro país.

De acuerdo a la normativa vigente, debimos solicitar autorización para poder trabajar en los liceos. La misma se tramitó ante el Consejo de Educación Secundaria (CES) en el mes de abril de 2013 y su concreción fue en octubre del mismo año.

En este período se estaba llevando adelante un concurso de oposición y méritos para proveer cargos de psicólogos y trabajadores sociales en los liceos públicos de ciclo básico. Esto dilató la entrevista con los informantes calificados. Por otro lado la inspección del CES argumentó que la autorización referida debía ser otorgada con la explicitación de cuáles centros educativos serían los que se iba a trabajar, por lo cual fueron seleccionados por el CES y no por la investigadora, lo que implicó un viraje respecto a los criterios de selección, aquí cabe mencionar el criterio de accesibilidad, planteado por Taylor y Bodgan (1987). Los centros educativos seleccionados por la inspección del CES habían sido liceos con programa PIU y contaban con equipo multidisciplinario al momento de emitida la referida autorización.

En esta etapa, en abril de 2014 se realizó la primera entrevista a los informantes calificados.

Segunda etapa.

Luego de la transcripción y análisis de la primera entrevista a informantes calificados se procedió a tomar contacto con los centros educativos que habían sido asignados por la inspección del CES. En uno de los referidos centros, el equipo multidisciplinario había sido desarticulado recientemente: la trabajadora social no se había presentado al concurso referido y la psicóloga se había retirado de sus funciones. Por lo tanto se decidió entrevistar a los demás actores previstos: integrantes del equipo de dirección, adscriptos, docentes y se probó el cuestionario a los adolescentes.

En el otro centro educativo asignado por el CES, el equipo multidisciplinario estaba

integrado por un solo profesional, habiéndose trasladado la otra integrante de forma reciente a raíz del concurso mencionado. Igualmente en este centro se realizaron entrevistas a miembros del equipo de dirección, adscriptos, docentes, y la integrante del equipo multidisciplinario.

Buscamos entonces en esta etapa, otros centros educativos donde realizar entrevistas a otros miembros de equipos multidisciplinarios y nos parece significativo señalar que en la mayoría de los liceos con los cuales tuvimos contacto, el equipo multidisciplinario estaba formado por un solo integrante. Los motivos fueron variados: renunciaciones, licencias por estudio, licencias por maternidad, viajes al exterior, traslados a raíz del reciente concurso, etc.

Se realizaron un total 10 entrevistas semi-estructuradas: 2 a docentes, 2 a adscriptos según criterios de disponibilidad y accesibilidad, 3 a miembros de equipos de dirección, 2 a integrantes de equipos multidisciplinarios y una entrevista grupal a un equipo multidisciplinario constituido por psicóloga y trabajadora social. Todos los entrevistados cumplían con el criterio de haber permanecido por más de un año en esos centros educativos.

Las entrevistas fueron registradas en formato audio y luego transcritas para su análisis. Las mismas fueron realizadas en el período comprendido entre julio y noviembre de 2014.

Tercera etapa.

Se aplicó el cuestionario anónimo autoadministrado a 2 grupos de adolescentes de cada liceo (de los turnos matutino y vespertino), seleccionados al azar de 2do. y 3er. año de Ciclo Básico obteniéndose un total de 92 cuestionarios entregados y 86 respondidos. Fueron aplicados en el mes de octubre de 2014.

El cuestionario se compone de 14 preguntas, de las cuales 10 son cerradas y 4 abiertas. Se administró en horario de clase, en el respectivo salón de cada grupo, otorgándose 45 minutos para su ejecución, con la presencia del docente de aula y la investigadora.

Tratamiento de los datos.

El procedimiento utilizado en esta investigación para el análisis de los datos, fue el análisis de contenido tomando aportes de la etnografía y de la narrativa. Luego de transcribir las entrevistas realizadas, se utilizó como herramienta el Programa MAXQDA, se clasificó la información en códigos y luego se construyeron categorías como forma de organizar la información y poder interpretarla.

Los cuestionarios de los adolescentes se sistematizaron en planilla Excel y se analizó el contenido de las preguntas abiertas según las mismas categorías que las creadas para el análisis de las otras entrevistas.

4.4. Consideraciones Éticas

Como principio básico ético nos propusimos garantizar la confidencialidad y la privacidad de las personas que participaron en este estudio, lo cual es considerado imprescindible para toda investigación (Taylor & Bogdan, 1987)

Además nuestro país adhiere a lo planteado en el Código de Nuremberg de 1946, con respecto a Investigación con seres humanos:

- Respeto a las personas: Refiere a la libertad que tienen los participantes de decidir si quieren formar parte o no del estudio. De hecho en nuestro caso, algunos adolescentes y otros actores de los centros educativos prefirieron no ser elegidos como entrevistados.

- Consentimiento informado: Se elaboró un documento (adjunto en anexos) con los datos que se estimaron pertinentes que conocieran los participantes, y se entregó a cada una de las personas previas a las entrevistas para que pudieran leer y firmar si estaban dispuestas. En el caso de los adolescentes además se requirió del consentimiento de sus padres o adultos responsables y los jóvenes firmaron un asentimiento. En todos los casos se explicitó verbalmente, además del documento, la libertad de poder interrumpir la participación en cualquier momento de la misma.

- Confidencialidad: Como expresábamos al principio, se explicitó en todos los casos que los datos obtenidos por las diferentes técnicas serían de manejo exclusivo de la

investigadora y con fines científicos. Asimismo se tiene especial recaudo en no nombrar en ningún momento en qué centros de estudio se trabajó o ningún otro dato que pudiera llevar al reconocimiento de los participantes.

- Beneficencia: Se prevé la realización de un encuentro luego de finalizada esta investigación para compartir con los participantes los resultados y reflexiones sobre la misma.

- Justicia: Se toma en cuenta, también, la relevancia del problema para los participantes, así como los que desempeñan sus prácticas profesionales como integrantes de equipos multidisciplinarios.

Capítulo 5

Análisis de los Datos

De acuerdo a los objetivos de esta investigación nos proponemos desarrollar el análisis en 6 ejes: integración de los equipos multidisciplinarios, lugar de los equipos en los centros educativos, funciones y tareas de los equipos, articulaciones con otros actores dentro y fuera del liceo, pedidos que reciben los equipos, reflexión sobre las prácticas y referentes teóricos y transformaciones en las lógicas institucionales a partir de la incorporación de estos equipos.

5.1. Integración de los Equipos Multidisciplinarios

Como vimos la integración de los equipos multidisciplinarios en los liceos públicos de Ciclo Básico de nuestro país, tenía previsto la incorporación de psicólogos, asistentes sociales (actualmente nominados trabajadores sociales) y profesores orientadores pedagógicos. Sin embargo y en referencia a alguna de las preguntas que nos hicimos para este trabajo, la realidad tensiona y se distancia en mayor o menor medida con las propuestas escritas. De los cuatro liceos en los que se trabajó en uno de ellos (L4) no había equipo multidisciplinario en ese momento, otros dos liceos (L1 y L2) contaban con un "equipo" integrado por una sola profesional, es decir un equipo unipersonal y unidisciplinar. Esta integración, ¿se puede considerar un equipo? De hecho no sería un equipo y no habría multidisciplinaria posible. Con respecto a este punto, una de las entrevistadas manifestó:

"... no pueden haber equipos de una sola persona, con un solo integrante no son equipos, la tarea sería mucho más efectiva si estuvieran conformados los equipos como tales en todos los centros y sabemos que en la mayoría de ellos no es así..." (EDL2)

En un liceo de los que trabajamos, si bien hay una psicóloga y una profesora orientadora pedagógica (POP), esta última no se considera parte del equipo sino que se dedica a tareas de sistematización y estadísticas y considera que no tiene nada para aportar a esta investigación por lo que rehúsa la entrevista. Solo en uno de los liceos a los que accedimos (L3), el equipo estaba compuesto por dos profesionales (psicóloga y trabajadora social).

Respecto a este eje de análisis podríamos inferir que la conformación de los equipos multidisciplinarios dista de lo que se prevé en los documentos elaborados para su convocatoria, en tres de los cuatro centros educativos en los que trabajamos, podemos decir

que el equipo multidisciplinario como tal no existe, o está desarticulado. La mayoría de los profesionales entrevistados son psicólogos, lo cual concuerda con los documentos consultados, Menza et al. (2011) ya advertía que los trabajadores sociales preferían otros ámbitos laborales. El rastreo documental indica respecto a la integración, que en ningún momento estuvieron todos los equipos conformados según lo previsto, proceso signado por constantes movilizaciones, algunas personales y otras marcadas por el propio sistema y el desarrollo de las políticas educativas.

5.2. Lugar de los Equipos en los Centros Educativos

De las observaciones realizadas en los centros educativos, podemos resaltar las siguientes descripciones. En uno de los liceos (L4) el lugar de trabajo del equipo multidisciplinario se encuentra señalado con un cartel en la puerta que lo identifica, aunque no tiene mucha visibilidad por estar situado en un pasillo, contiguo a los baños del personal del liceo y a la oficina de los Directores. El espacio interior es de dimensiones medianas, cuenta con una ventana que da al exterior del liceo. Se accede a este lugar a través de un pasillo cuya iluminación es escasa. Dado que en este centro educativo no se contaba al momento de realizar el trabajo de campo con un equipo, ese lugar estaba siendo ocupado paulatinamente con otros enseres del liceo: archivos de papeles, mapas, maquetas de estudiantes, artículos de limpieza. Se pudieron visualizar, entre estos enseres algunas carpetas pertenecientes al trabajo realizado por el equipo que estuvo allí, rotuladas con el título "entrevistas", "derivaciones", "tareas pendientes".

En este marco no resulta difícil analizar que las respuestas de un número significativo de los estudiantes a los que se aplicó el formulario de entrevista ante la pregunta de si conocen si trabaja o no un equipo dentro del liceo responden "no se" (ECA).

En otro de los liceos (L1) el lugar del equipo es una oficina situada en frente a la prevista para los administrativos y también cercana a la oficina de los Directores. Es un lugar de vidrio en tres de sus cuatro paredes, que permite la visualización hacia ambos lados. Uno de los cerramientos de vidrio linda con el patio del liceo. En esa oficina, de dimensiones amplias hay pocos muebles, sólo se observa un escritorio y dos sillas, además de una estantería abierta. Los cortinados son bastante transparentes y se ven deteriorados. Es un lugar muy iluminado, de fácil acceso (muy cercano a la puerta de entrada del liceo), no cuenta con ningún cartel identificatorio, salvo afiches en su pared exterior de "violencia

doméstica y de género" y de "becas de apoyo económico para estudiantes". La profesional entrevistada en ese centro refiere:

"... van a poner teléfono y aire acondicionado, porque al ser todo vidrio, viste en verano te morís de calor y en invierno de frío... van a poner una computadora, lo que no tengo aún es un lugar con llave para guardar papeles que digamos, no quiero que queden expuestos..." (EPL1)

El tercer centro de estudio al cual nos referiremos (L3), cuenta con un lugar muy amplio, situado en un subsuelo del edificio. En este subsuelo se encuentra la cantina liceal y algunos salones donde se dictan clases. Se accede a él a través de una escalera cercana a la entrada del liceo. Lejos de la dirección, las adscripciones (oficinas de los adscriptos) y la administración, que se encuentran en otro piso. Este lugar no tiene ninguna ventana al exterior, la luz entra por unas pequeñas ventanas que dan al pasillo, y las personas que allí trabajan deben hacerlo con luz artificial todo el día. Por la amplitud del espacio se observa la existencia de elementos que no pertenecen al equipo multidisciplinario: mapas, restos de maquetas, libros y biblioratos archivados, incluso algún electrodoméstico que ha dejado de funcionar. Es un espacio compartido con otros materiales del liceo, ajenos al equipo multidisciplinario.

El último lugar al que haremos referencia (L2) se encuentra ubicado en la planta alta de un liceo de dos pisos, en un pasillo, a la manera de espacio improvisado con un cerramiento liviano (madera y vidrio). No cuenta con ventanas al exterior, y el espacio es muy reducido, un escritorio pequeño, dos sillas y un par de estantes es todo lo que allí admite alojamiento. Las partes exteriores de este espacio se encuentran empapeladas por trabajos realizados por estudiantes y también por cartelera haciendo mención a derechos de los adolescentes y a recursos de la zona. Estos afiches cumplen una doble función: decorar y preservar la intimidad de quienes entran a ese espacio. No hay nada que anuncie que allí trabaja un "equipo multidisciplinario".

Podemos decir a partir de estas observaciones, que los lugares físicos que son adjudicados para que los equipos multidisciplinarios se desempeñen, no fueron construidos para tal fin y cada centro los ubica según sus posibilidades edilicias.

Algunos de los adolescentes entrevistados responde que los profesionales de los

equipos trabajan "en la biblioteca del liceo" (ECA), dando cuenta de un lugar compartido con libros, encargados de biblioteca y adolescentes que hacen uso de ella.

En aquellos lugares con espacio adecuado para trabajar cómodamente, se alojan otros objetos que no pertenecen a los equipos. Otros espacios son muy reducidos y otros no cuentan con condiciones mínimas para un adecuado desempeño laboral. En ninguno de los espacios observamos plantas, cuadros o fotos que nos pudieran dar indicios de un lugar cálido, cómodo, cuidado y/o acogedor.

Respecto al lugar simbólico que los equipos sienten que tienen y los demás actores de los liceos le otorgan, muchas veces los equipos asumen, podemos decir de acuerdo a la información obtenida, que hay variedad de pensares y sentires. En general los integrantes de los equipos expresan sentirse valorados en su trabajo, aunque a veces desbordados por la cantidad de tareas que se espera de ellos

Una Directora expresó que el lugar va a estar directamente relacionado con el perfil del/los profesionales... "depende quien te caiga del cielo... los equipos multidisciplinarios a veces no caen bien en el cuerpo docente, ese es el gran problema, no sé porque en el imaginario de los docentes creen que ganan mucho dinero, que se les paga como profesionales como que bueno, venís por 20 horas te tomás un té, un cafecito y te encerrás en una piecita con una estufita en invierno y un ventilador en verano entonces... es como que son medios resistidos..." (EDL1)

De este discurso se desprende que los equipos "caen del cielo", es decir, desde arriba, reafirmando la disposición jerárquica de la organización de la enseñanza en nuestro país; según estas afirmaciones no está dada la posibilidad de construir un lugar, un perfil, todo viene dado, "desde arriba". Por otro lado podemos pensar en una idealización de estos equipos, ya que lo que proviene del cielo, metafóricamente conlleva algo del orden de lo "divino", de lo endiosado, de lo todopoderoso. Si se coloca desde los liceos a los equipos en este lugar, seguramente no puedan colmar las expectativas de quienes los reciben. La referencia a "caer" también resulta significativa, los equipos no ingresan, no llegan, simplemente caen, como algo inevitable y a la vez irrumpiendo en la lógica de los centros educativos, por eso los lugares adjudicados (físicos y simbólicos) están relacionados con esta llegada de los equipos, se los coloca y acomoda según la posibilidad de cada centro, no hay un lugar preparado de antemano para ellos, ni en lo edilicio ni en lo simbólico.

Aparece a nuestro criterio algo que tensiona, entre lo que observamos y lo que expresan los profesionales entrevistados, algo del orden de una capacidad de acomodación a un lugar que debería generar incomodidad, pero que en el discurso no surge.

Expresa una integrante de un equipo multidisciplinario:

... "nosotras acá estamos muy cómodas, acá siempre hubo equipo, el liceo está muy acostumbrado a tenernos" (EGEL3)

La percepción de esta entrevistada alude a la cantidad de tiempo que ha permanecido en ese lugar, por lo que su presencia no incomoda. Sostenemos aquí que este equipo quizás esté adherido a las lógicas institucionales instituidas, por lo tanto su lugar no genera controversias, no tensiona, sino que simplemente se acomoda- están cómodas.

5.3. Funciones y Tareas de los Equipos Multidisciplinarios

Con respecto a este eje de análisis vamos a subdividir el análisis en dos grupos de funciones y tareas. El primer grupo de funciones está relacionado con un perfil que denominaremos asistencialista. En todos los entrevistados, integrantes de equipos multidisciplinarios, docentes, adscriptos, directores y adolescentes, lo primero que surge en las respuestas es la tarea de atención, sostén y orientación. Estas tres acciones están dirigidas a los estudiantes y en particular a aquellos que presentan algún tipo de conductas disruptivas o poseen calificaciones insuficientes, o sea, los estudiantes que no se adaptan a lo esperado por los adultos de los centros educativos.

En este sentido, todos los participantes de la investigación asumen con naturalidad las siguientes tareas que desarrollan los equipos multidisciplinarios, cualquiera sea su integración (cuando está compuesto por un solo profesional, ese debe asumir de alguna manera las funciones de los que no están): atender estudiantes, orientar familias, ser el nexo entre estos y el liceo, hacer derivaciones a tratamientos, gestionar becas de apoyo económico o de alimentación, acompañar estudiantes, investigar lo que le pasa a los que no rinden adecuadamente, trabajar con los emergentes, visitar las casas para saber qué está pasando cuando un estudiante deja de concurrir, entrevistar adolescentes que sufren de violencia doméstica o abuso, son las expresiones que más aparecen en los entrevistados.

Hay algunos actores de los centros educativos que hablan de funciones múltiples y lo consideran un aporte invaluable, e integrantes de equipo que expresan "nos consultan por todo" (EPL2).

Según estos actores y los propios integrantes de los equipos, se otorgan y se asumen funciones relacionadas con lo individual y lo asistencial, respecto a aquellos alumnos que ocasionan incomodidades en los centros educativos.

"... hay chicos que se desbordan en clase o que hacen cualquier cosa o que nunca entran a clase entonces necesitan como no sólo al adscripto sino a alguien más que los contenga, que los haga regresar a clase, que hable con ellos, es una función mas bien de contención" (EDoL4).

Desde esta perspectiva, los equipos multidisciplinarios serían actores dedicados a sostener y contener algo que se desborda, que se sale de los bordes, los que aparecen como rígidos o no preparados para integrar y sostener esos adolescentes que irrumpen y distorsionan. Continúa en estos discursos la tarea de los equipos centrada en los problemas de los estudiantes, o de los estudiantes como problema.

Nos parece significativo tomar algunos enunciados como "siempre están muy ocupadas, conteniendo incendios, sofocando llamadas..." (EDL2), otra entrevistada refiere "ayudan a sostener todo lo que desborda de los adolescentes y que el adscripto y el docente no tienen tiempo para atender" (EDL4).

Se adjudica desde estos actores, una tarea que tiene relación con las "emergencias" definidas por el diccionario de la RAE ("Emergencia", 2014) como "accidente que sobreviene... situación de peligro o desastre que requiere una acción inmediata", como bomberos que sofocan las llamas que se producen en los centros educativos. Esto da cuenta de las situaciones cotidianas para las cuales son convocados los equipos multidisciplinarios, para paliar los peligros o desastres que allí se producen o pudieran producirse, para que actuar de forma inmediata, para contener presiones que aparecen como incontenibles. Estos equipos que "caen del cielo" son solicitados a la hora de remediar peligros o desastres."Estos peligros o desastres, siempre están relacionados con los adolescentes.

Según los estudiantes entrevistados, las funciones de los equipos en los liceos están relacionadas con:

"ayudar a los alumnos por problemas familiares o de conducta" (ECA).

"hablan con los alumnos para que les vaya bien en el liceo y tengan un buen comportamiento" (ECA).

Estas funciones que llamamos individuales y asistencialistas están relacionadas además, a decir de una de las profesionales entrevistadas con cierto "pensamiento mágico, de que vos lo ves una o dos veces y tenés que resolver todo, (EPL2) similar a lo que expresa otra entrevistada "piensan que tenemos una varita mágica, no se entiende como proceso y ahí te mandan uno y otro y otro... y hay veces que no podés cerrar ni una intervención... piensan que el chiquilín sale de acá y vuelve al salón y sólo porque habló con nosotras se va a empezar a portar bien" (EGEL3).

Respecto a esta perspectiva las entrevistadas parecen sostener la tensión que planteaba hace ya tres décadas Selvini Palazolli (1985) acerca del psicólogo en el ámbito educativo, nominándolo como un mago sin magia. Si son profesionales que caen del cielo y además se les atribuyen funciones mágicas para resolver todo tipo de desastres y peligros, es de esperar la frustración por parte de los actores de los centros educativos al corroborar que los equipos difícilmente puedan responder a estas expectativas.

El otro grupo de funciones de los equipos multidisciplinarios estarían más relacionadas a la dimensión institucional, con el centro de estudios, por ejemplo: brindar asesoramiento a los equipos de dirección, aportar en la conformación de los grupos de primer año a partir de los datos recogidos en las fichas socio-familiares que elaboran, asistir a las reuniones de coordinación docente para explicitar su trabajo, aportar datos a docentes y adscriptos de algunos estudiantes y familias, organizar las adecuaciones curriculares (estrategias diversificadas para aplicar a estudiantes con dificultades en el aprendizaje o rendimiento descendido), realizar talleres en co-coordinación con otros referentes o con docentes sobre temáticas emergentes: normas, vínculos, hostigamiento, orientación vocacional, sexualidad, duelo, entre otros.

Al respecto, relata una de las profesionales entrevistadas:

... "talleres con grupos, por el famoso tema que a mi me gusta decirle hostigamiento, el bullying que está tan en el tapete ahora... talleres de orientación vocacional con los terceros, por ejemplo el año pasado, como ya no estaba la asistente social, con una profesora que tiene también formación y que le interesaba... trabajamos la verdad que bárbaro en dupla y armamos los talleres de orientación vocacional, con ella también armamos talleres para padres sobre el tema límites... este año esa profesora ya no está en el liceo" (EPL2)

Una adscripta, afirma:

... "ahora estamos por ejemplo pensando en realizar unos talleres con ella (se refiere a la psicóloga) por un problema en las redes sociales que ha surgido sobre todo con los terceros años que están como haciendo un uso inadecuado de las redes sociales y bueno precisamos la intervención de ella para pensar qué tipo de talleres para ver bueno, cuáles son las ventajas, las desventajas, cuál es el correcto uso de estas redes..." (EAL1t)

En este grupo de tareas, observamos que los integrantes de los equipos multidisciplinarios, muchas veces a falta de la existencia del equipo, constituido por una sola persona y una sola disciplina, intentan "hacer equipo" con otros actores, coordinando tareas y pensando estrategias relacionadas a situaciones institucionales, aunque aparecen como puntuales y no siempre son sostenidas ya sea por el escaso tiempo que se dispone para ello en las dinámicas de los centros educativos o por la permanente rotación de docentes de un año a otro.

5.4. Articulaciones con Otros Actores Dentro y Fuera del Liceo

Una de las preguntas orientadoras de este estudio fue ¿Con quiénes y para quiénes trabajan estos equipos? La mayoría de los entrevistados refieren una gama amplia de articulaciones que incluyen tanto a actores dentro de los centros educativos, como recursos territoriales.

... "trabajan mucho con los adscriptos, con los profesores coordinadores pedagógicos, los PCP con los docentes y con el equipo de dirección y con la POP" (EDL2).

Por su parte, una de las profesionales entrevistadas, la cual constituye ella sola el equipo, plantea:

... "es fundamental el trabajo en equipo, yo coordino mucho, todo el tiempo, con la dirección, hemos hecho muchas entrevistas juntos, con gurises y con familias para orientarlos y asesorarlos" (EPL1).

Otra integrante de un equipo multidisciplinario dice:

"trato también de vincularme bastante con los adscriptos, tanto para transmitir mi trabajo, información, alguna que yo creo que sea importante para que ellos manejen con los docentes, eh... les hago una devolución en general una devolución oral... después trabajo con la referente de educación sexual... este año como los PCP son nuevos, cambiaron todos... no he coordinado. Este es un liceo de paso, nadie se queda. Yo hace tres años que estoy y he conocido 7 directores y subdirectores. Entonces la falta de continuidad de la gente también hace como mas difícil esto de trabajar juntos..." (EPL2)

El integrante de un equipo de dirección comenta:

"... Con las adscriptas y con la dirección, la psicóloga informaba todo a la dirección y anualmente a fin de año pasaba un informe" (ESDL4).

El entrevistado se expresa en pasado ya que en el momento de realizado el trabajo de campo ese centro educativo no contaba con ningún integrante en el equipo multidisciplinario.

Aquí aparece un sesgo de control desde el rol jerárquico de la Dirección, donde la integrante del equipo era valorada por informar todo a los Directores. Eso es considerado por el entrevistado como trabajo de equipo.

Un docente expresa:

... "ahora se está haciendo un acercamiento con los profesores, que era algo que nosotros pedíamos desde hace años acá en el liceo que el equipo multidisciplinario nos devolviera eso que estábamos trabajando... porque vos derivabas un chiquilín y después nunca te enterabas qué había pasado, qué había visto el equipo... cuál era el problema..." (EDoL1)

Este discurso evidencia que dentro de los centros educativos, muchas veces se desconoce el trabajo de unos y otros actores, siendo el equipo de Dirección quien recopila o recibe los informes de la actuación de los demás actores atendiendo a su posición jerárquica en los liceos.

De los adolescentes consultados, la mayoría desconoce con qué otros actores trabajan los equipos. Esta reflexión surge del análisis de los cuestionarios respondidos; sólo 5 adolescentes responden que los equipos trabajan con los adscriptos o con los profesores, siendo el resto de las respuestas “no sé” (ECA). Esto podría indicar una escasa visibilidad del trabajo de los equipos en tareas que trasciendan lo individual asistencialista, ya que un gran número de estudiantes responden a la pregunta acerca de las funciones de estos profesionales como de ayuda y orientación a los alumnos, como lo expresamos en el eje de análisis anterior.

Respecto a las articulaciones que los equipos realizan con instituciones, recursos y personas fuera del centro educativo, también las entrevistas arrojan una amplia gama de respuestas, entre las que se destacan: La Intendencia Municipal de Montevideo, las redes zonales, los Centros Juveniles, el INAU, el Mides. Sin embargo, cabe señalar que quienes dan este tipo de respuestas son los propios integrantes de los equipos, ya que los demás actores entrevistados no tienen muy claro con quiénes coordinan o para qué:

“... varias instituciones de la zona que quizás yo los nombres no los se pero existe un gran vínculo y ella está muy informada con los centros de jóvenes también... los centros juveniles se llaman creo, está muy como para a los chiquilines y a las familias”... (EDoL1)

En otro centro educativo, la entrevistada plantea:

“... este año sigue participando del nodo y de ahí está bueno porque han salido ciertas actividades por ejemplo, la policlínica está trabajando la temática de la droga y tiene unos juegos para presentar, que ya lo hablamos con la psicóloga yo como profesora coordinando con ella para hacerlo... después con qué otros recursos... no sé” (EDoL4)

Una adscripta sostiene:

“... creo que con ellos ven situaciones de violencia... o derivan para ahí... pa... la verdad no se yo la he escuchado que llama y habla con ellos pero le tendrías que preguntar a ella bien qué es lo que hacen, porque es ella que se comunica.” (EAL1t)

Otro entrevistado afirma:

“... coordinaba con una ONG que no me acuerdo como se llama, que también trabajaba con chiquilines que vienen acá, que son del barrio XXX, entonces esa ONG apoyaba a los chiquilines en el barrio entonces nuestra asistente social coordinaba con esa ONG, sabía bien que chiquilines iban ahí, no sé si recibían alimentación o que tipo de apoyo, eso no sé la verdad y alguna otra organización que ahora no recuerdo, porque ella me nombro cuando yo entré varias organizaciones con las que coordinaba, pero en realidad no te puedo decir exactamente cómo era ese trabajo, si ella iba o no, creo que se hablaban por teléfono... (EDL4)

Uno de los equipos entrevistados, manifiesta que a pesar de tener la intención de concurrir a reuniones territoriales con otros actores e instituciones, no lo hace por falta de tiempo. Nos parece significativo este relato, ya que es el equipo que cuenta con dos integrantes, y en cambio en otros centros donde existe un solo integrante, éste participa y coordina con actores de fuera de la institución. En este punto podemos decir que podría estar influyendo la visión que el equipo de Dirección de ese centro tenga del trabajo en red, o de la propia concepción de sus funciones que tienen las integrantes de este equipo.

Lo expresan de esta manera:

“... hay gente de afuera del liceo, que viene por ejemplo INAU cuando derivamos alguna familia por alguna situación más complicada, o también con los centros juveniles como te decíamos antes para que apoyen a los gurises con dificultades, los mandamos y ellos van de parte del liceo... nosotras no podemos ir, no tenemos tiempo... a las redes no vamos, siempre decimos a principio de año que hay que ir... pero luego no vamos” (EGEL3)

5.5. Reflexión Sobre las Prácticas y Referentes Teóricos

En este eje, sobre el cual solo interrogamos a los integrantes de los propios equipos, nos encontramos con algunas dificultades de parte de los entrevistados, para poder

sintetizar en primer lugar, sus referentes teóricos. Algunos de los entrevistados expresan:

"... Pa, no sé... a ver, en este momento qué autores me vienen a la cabeza, bueno como grandes referentes Freud, Foucault, Eric Fromm, Vigotsky... más en lo que tiene que ver con la clínica en las entrevistas es todo lo que se asocia a la línea psicoanalítica". (EPL1)

Otra de las entrevistadas refiere:

"Mmmm... buena pregunta. El marco teórico con el que yo me manejo en la clínica y que tuve una formación extra un poco a lo que fue la facultad, es desde las configuraciones vinculares de corte psicoanalítico. Acá en lo institucional por supuesto que cambia y si bien mi forma de entender las situaciones es desde una mirada psicoanalítica por supuesto que el encuadre, es diferente y mi rol acá también es diferente. (EPL2)

Una de las entrevistadas se muestra algo incómoda ante la pregunta de la investigadora y responde:

"... no sé qué querés que te conteste... ¿mi formación querés saber? yo me formé en educación, hace más de 20 años que soy psicóloga de la educación, estudié, tomé cursos, hice cosas, relacionadas porque la formación en psicología en la universidad, bueno como en el Uruguay, con una fuerte influencia del psicoanálisis, ahí te formabas si o si en una concepción mas psicoanalítica. (EGEL3)

... "nosotras trabajamos desde una perspectiva de derechos y de género... eso es en general, y bueno después cada una aporta desde su propio marco teórico" (EGEL3)

Nos parece significativo que todos los entrevistados se mostraron sorprendidos frente a la pregunta sobre sus referentes teóricos, vacilantes y en algún caso, incómodos. Esto puede estar relacionado con una naturalización del marco de referencia o con que habitualmente es una pregunta que no se realizan y nos preguntamos acerca de la relación entre esto y la reflexión sobre sus prácticas cotidianas.

No se encuentra evidencia de que suceda una reflexión por parte de los equipos acerca de sus prácticas, lo más parecido que aparece en las respuestas es acerca de la

planificación y la evaluación. Ninguna de las profesionales entrevistadas tenía una planificación por escrito, una de ellas refiere a que hace una evaluación por cada una de las tareas culminadas a lo largo de año y luego hará una a fin de año para planificar su siguiente año de trabajo. Si tenemos en cuenta como ya lo hemos planteado, que la mayoría de estos "equipos" se encuentran formados por un solo profesional, esto estaría operando como un obturador para pensar las prácticas, ya que pensar con otros es lo que abre al diálogo y a la reflexión.

Al respecto sostiene una de las profesionales entrevistadas:

"Yo igual aunque el equipo no este conformado como equipo en este momento, trato de seguir pensando algunas situaciones como equipo, es decir tratando de, bueno, ya que compartí en otras oportunidades con asistentes sociales, tratando de no quedar solo en la mirada psicológica de las cosas, este... por supuesto que se me hace muy difícil porque bueno, no tengo la formación, no es lo mismo, que tenga otro con quien pensar, con quien discutir, con quien hipotetizar o polemizar" (EPL2)

Otras entrevistadas refieren que no tienen tiempo y que como el liceo es tan grande y trabajan "a demanda" las pocas veces que han intentado planificar, nunca se logró siquiera comenzar con lo planificado:

"Acá estamos ahora conversando contigo y de repente te golpean la puerta y... cuando crees que ya viste o escuchaste todo... siempre la realidad te sorprende... no sabés con lo que te podés encontrar" (EGEL3)

Las entrevistadas atribuyen esta situación a las dimensiones del liceo y la cantidad de situaciones de desborde que atienden cotidianamente. Nos preguntamos al respecto, si más allá de todas las situaciones emergentes que existen, no hay una concepción en este equipo que funciona de acuerdo a un modelo más individual-asistencialista y por eso no les permite pensarse desde otros lugares.

5.6. Pedidos que Reciben los Equipos

Lo que nuevamente llena los discursos es el pedido individual, por bajo rendimiento o problemas de conducta. También aparece en casi todas las entrevistas que se derivan al

equipo situaciones de violencia doméstica, maltrato, abuso y diversos tipos de negligencia de parte de los padres hacia sus hijos adolescentes. Por otra parte surge que lo que se deriva al equipo son todas aquellas situaciones en las que no se sabe qué hacer, todo lo isoportablemente disruptivo, todo lo que interpela en demasía, lo que desborda, lo que se prende fuego (y los equipos sofocan las llamaradas). Todas estas situaciones, son provocadas según los entrevistados, por los estudiantes.

De estos planteos podemos deducir que se coloca al equipo en un lugar de asistencia individual y al estudiante como centro del problema. Se responsabiliza además a las familias de no acompañar, motivar, poner límites, exigir, inculcar valores, de no adherir a los tratamientos recomendados, de no concurrir a los centros de estudio cuando son convocados. En todos estos juicios que involucran a los actores de los centros educativos, muchas veces se encuentra eco en los integrantes de los equipos, asumiendo así un rol de evaluación y control social a nuestro modo de entender, lejos de atender a las expectativas de las actuales políticas educativas de inclusión y atención a la diversidad, operan promoviendo el mantenimiento del statu-quo y la vieja escuela moderna con sus objetivos de homogenización, disciplinamiento y no aceptación de los diferentes.

Transcribimos a continuación algunas voces que nos permiten sostener lo antedicho:

“... el tema de sugerir determinados talleres u otras opciones para aquellos alumnos que no están capacitados para estar en el Ciclo Básico o que no pueden adaptarse al liceo...” (EAL1t)

“... solemos plantearle a la psicóloga si puede ver o hacer una entrevista con algunos alumnos que están demostrando en el liceo ciertas actitudes no adecuadas, ciertos problemas de conducta o están teniendo muchas suspensiones o muchas sanciones o un rendimiento sumamente bajo... de ahí luego se va viendo, se resuelve si se llama a la familia, si le sugerimos que lo lleven a otro liceo...” (EAL1m)

“... esa devolución, ese intercambio que en definitiva es lo que queremos porque yo te estoy tirando la pelota a vos para que trates de solucionar algo y vos después me tires líneas a mí para que yo pueda trabajar entonces ese momento hay que tenerlo y si no lo tenés... es como que no se sabe que es lo que se esta haciendo...” (EDoL1)

“... no les da el tiempo... si se hiciera un abordaje... que atendiera por ejemplo a promoción de salud, que atendiera todo el tema de droga, de violencia, yo que sé, educar en valores, tendría que ser mucho más taller, tendría que tener más permanencia, de repente se arreglaría con más personal, que pudieran coordinar más, o más horas, pero si los equipos yo creo que nunca llegan a hacer talleres, de repente hacen uno para la coordinación pero a los chiquilines no bajan mucho y esta bueno que hicieran como más aporte, porque tienen, están formados ellos para hacer eso. (EDoL4)

Otros actores solicitan que los equipos se conformen según está previsto, porque un solo profesional no puede cubrir todos los pedidos, otros quieren que tengan más horas de permanencia en los liceos, incluso algunos profesionales manifiestan que en caso de haber equipo constituido por más de un profesional (psicólogo y trabajador social por ejemplo), desde las Direcciones liceales se intenta que no coincidan en días y horarios sino que cubran la mayor cantidad de días posibles, en detrimento de la tarea de equipo.

5.7. Transformaciones en las Lógicas Institucionales

A partir de la incorporación de los primeros equipos multidisciplinarios a mediados de la década del '90 y los sucesivos ingresos a enseñanza media básica, mandatados según los proyectos o programas para los cuales fueron convocados, analizaremos qué tipo de cambios o transformaciones se produjeron en las lógicas de los centros educativos, según la voz de los entrevistados. Al respecto la mayoría expresan que los equipos multidisciplinarios son un gran apoyo, frente a la numerosidad de situaciones complejas que se dan en los centros educativos, refieren al cambio en las poblaciones de estudiantes que ingresan y que esto hace que haya permanentes "desbordes". Frente a estas situaciones los equipos tendrían una tarea de contención. Otros actores refieren a su propia imposibilidad de enfrentar estas situaciones, a la falta de preparación o a la falta de tiempo, desde este punto de vista los equipos tendrían que resolver todas las situaciones que nadie más puede abordar en los centros educativos. Los cambios y transformaciones referidas por los entrevistados siguen girando en torno a los adolescentes, los que desbordan a los liceos son los que interpelan al modelo tradicional del sistema educativo.

Por otro lado los entrevistados reclaman más presencia, más horas, más equipos, porque sienten que no alcanzan, a decir de un entrevistado:

"son casi 900 chiquilines que tenemos este año en el liceo... la pobre psicóloga no da abasto con todos los problemas..." (EAL1t)

Percibimos miradas y valoraciones muy diferentes de los diferentes actores hacia los equipos multidisciplinarios, algunos refieren que debería "ser obligatorio" (EAL4) que en cada liceo haya un equipo con los integrantes previstos, ya que en los liceos que no los hay, eso se ve y se siente en la tarea cotidiana. Otros actores y de acuerdo a su experiencia, afirman que los equipos no han aportado nada en su incorporación a las instituciones educativas:

"No, no aportaban nada, los docentes no querían que fueran a las coordinaciones, no querían escucharlas, no querían nada, es más hasta yo me sentí con vergüenza ajena porque un día fueron a hablar de no sé que tema que tenían que hacerlo porque no se quién les había pedido, pero como nunca iban ni se sabía bien qué era lo que realmente hacían en el liceo, ese día los docentes agarraron y se fueron y no sé, realmente viste... ahí es donde uno piensa si los equipos tienen que estar en el liceo o si sería mejor que trabajaran afuera, como en una policlínica y se hicieran las derivaciones para ahí..." (EDL1)

Entre esta perspectiva y la de quienes los consideran como fundamentales, habrá matices y tonalidades intermedias, dependiendo más allá de los programas y proyectos educativos del posicionamiento de los actores y de la propia concepción que el equipo tenga de su trabajo.

Otra de las entrevistadas refiere:

"Yo creo que solos los equipos no van a hacer el cambio, porque en realidad siempre están muy ocupados conteniendo incendios, sofocando llamaradas. Si creo que tienen una incidencia importante en transformar individualidades, en algunos casos, y eso genera de una u otra forma incidencias en lo institucional. Claro son cambios pequeños a veces en la cantidad, por eso algunas veces en las salas de directores, algunos dicen que "para que están si no sirven", eso es porque no se los valora, se pretende que sean magos y resuelvan todo y puedan hacer todo lo que los demás no podemos, porque son situaciones muy complejas. Si los equipos no estuvieran, muchas de las políticas sociales que se están implementando no funcionarían, tendrían menos accesibilidad los gurises y sus familias, a mí me parece que ocupan un lugar fundamental dentro del sistema de educación

secundaria." (EDL2)

Los propios profesionales integrantes de los equipos sostienen que hay diferencias, no solamente en la gestión de los centros educativos sino en los propios colegas:

"En otro liceo que estuve antes, hubo muchas resistencias al principio, a nuestro trabajo, porque creo que nuestro aporte es una mirada diferente, distinta a la del docente, del director, del adscripto, desde otro lugar. Hay gente que no quiere trabajar en equipo, eso en todos lados, que prefiere seguir en su casillero, también hay colegas nuestros así" (EPL1)

Podemos decir entonces, que en general los equipos son valorados como importantes en la mayoría de los actores entrevistados, coincidiendo con la propia valoración sentida por los profesionales que integran los equipos, aunque se consideran valiosos fundamentalmente a la hora de contener desbordes y resolver situaciones críticas y complejas.

Consideramos pertinente compartir en este punto, un artículo publicado en la prensa en el período que estábamos realizando nuestro trabajo de campo:

"Desde la mañana de este martes, los profesores del liceo N° 70 del Cerro pararán y ocuparán la institución en protesta por la falta de equipos multidisciplinario en la institución. Los docentes advierten que por ser una institución donde van jóvenes de contexto crítico se necesitan que psicólogos trabajen permanentemente en el centro." ("Paro y ocupación en el liceo N° 70", 2015)

Desde esta perspectiva y por lo expresado por los demás actores entrevistados, hay acuerdo general en que los equipos multidisciplinarios en los centros educativos son valiosos e importantes, la pregunta es para qué. Pareciera que cumplen un rol en general que tiene que ver con orientar, apoyar y sostener. Lo que cabe preguntarse es hacia donde va esa orientación. Nos parece significativo el aporte de uno de los informantes calificados, respecto al lugar que se les otorga a los equipos en las instituciones:

"somos invitados en la institución educativa... y somos tratados según el anfitrión" (EGIC)

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

Capítulo 6

Reflexiones Finales y Aportes Para Pensar

No se trata de expresar un universo interior ya existente (una escena interior, un lugar en esta escena), sino de crear un estado, un gesto, un trayecto, un rastro, un centelleo, una atmósfera, y en estos pasajes (des)encadenados, ir produciendo nuevas contracciones y dilataciones de tiempo, de espacio, de corporeidad, de afecto, de percepción, de visión, un pluriverso a imagen y semejanza de estos desplazamientos.

— Peter Pal Pelbart

En primer lugar es posible dilucidar algunas tensiones éticas y políticas que provocaron virajes en el camino propuesto.

Queremos retomar el tema de las habilitaciones y permisos que fueron necesarios para desarrollar el presente trabajo de investigación. La imposibilidad de seleccionar los liceos en los cuales pretendíamos trabajar nos enfrentó al primer desafío metodológico. Como institución jerárquica, las autoridades del CES determinaron cuáles serían los centros educativos en los que se realizarían las entrevistas. El diseño preveía esta posibilidad y fuimos ajustando cada etapa de acuerdo a las condiciones de posibilidad generadas para desarrollar la tarea. En este sentido adherimos al planteo de Ghiso, cuando alude al "conocimiento como práctica social que se produce desde emociones, opciones y reacciones que buscan comprender, explicar y construir lo social, en un espacio de relaciones de poder" (Ghiso, 2006, p. 351).

Otra situación coyuntural que signó nuestra tarea fue el concurso de Oposición y Méritos lo que generó una situación de inestabilidad laboral en los integrantes de equipos que se estaban desempeñando hasta ese momento. De los centros en los que trabajamos, sólo uno de ellos contaba con un equipo multidisciplinario constituido por dos profesionales, en el resto los equipos se encuentran desmantelados, desintegrados. Es decir, un sólo profesional es el que desempeña las tareas correspondientes al equipo multidisciplinario, en general profesional psicólogo. En algunos casos, si bien hay un docente que cumple

funciones de POP, no son considerados parte del equipo, o son tomados dentro de éste en la letra y los discursos pero en la práctica no cumplen sus tareas dentro de las mismas oficinas, y su rol está más asociado a tareas de relevamiento y trámites, habiendo escasa o nula coordinación de tareas entre los psicólogos, los trabajadores sociales y los POP. Una POP con quien quisimos dialogar, consideró no tener nada para aportar a los objetivos de la presente investigación. En síntesis la integración de los equipos multidisciplinarios muestra una gran distancia entre lo que prevén los documentos relevados y la conformación real de los equipos en los liceos en los que se trabajó.

Dentro de las profesionales entrevistadas (todas las integrantes de equipos a las que accedimos son mujeres), algunas de ellas presentan un perfil muy relacionado a lo individual asistencialista, alineado en general con los pedidos que los liceos realizan (atención a los alumnos con problemas de conducta y/o rendimiento) y otras miran más hacia lo institucional, buscando alianzas en otros actores de los centros educativos para realizar tareas en equipo. Podemos decir, que a falta de equipo multidisciplinario, algunas de las profesionales entrevistadas con una concepción de sus funciones orientada a lo institucional, busca “hacer equipo” con otros actores del centro educativo que muestren interés y disponibilidad. Esto nos lleva a preguntarnos ¿cuáles equipos son los más eficaces, los mandatados, los contruidos artificialmente o los que los propios actores de los centros educativos eligen conformar? Ninguna de las entrevistadas hizo referencia a documento alguno de cuáles son sus tareas y funciones, sino que éstas se construyen de acuerdo a lo que solicitan los centros de estudio (sobre todo los equipos de Dirección) y a la concepción de cada una de las integrantes de los equipos. No queda claro según los datos contruidos, la especificidad de las tareas de los equipos y aún menos de cada uno de los profesionales. Incluso en uno de los centros educativos, la psicóloga refiere que la inspectora le solicitó que se hiciera cargo de las tareas que corresponderían a la trabajadora social ya que en ese momento el liceo no contaba con la profesional mencionada. Las profesionales entrevistadas acceden a los pedidos de los diferentes actores de los liceos (profesores, adscriptos y directores) sin cuestionarse demasiado por la naturaleza de los mismos. En algunos casos se puede percibir la tensión entre lo que las profesionales entienden que es su rol y lo que se les solicita, en otros casos no es vivido como tensión y ésta se coloca en la cantidad de trabajo que tienen (todos los estudiantes que deben entrevistar) sin pensar en la cualidad de sus intervenciones. Replican en sus prácticas cotidianas un modelo individual-asistencialista sin poder aún realizar el movimiento hacia un modelo más institucional. Vemos que estas tensiones son similares a las planteadas en trabajos de investigación referidos a otras

regiones, tanto de Europa como de América Latina. Hay profesionales en nuestro medio que logran equilibrar e integrar las dos dimensiones (la individual y la institucional), pero poco surge de las entrevistas la intencionalidad de inclusión y atención a la diversidad que las políticas educativas-sociales actuales pretenden. Una de las entrevistadas valora que los equipos multidisciplinarios operan como facilitadores de la accesibilidad de la población a algunas de estas políticas, pero afirma que sólo los equipos no podrán incidir en las transformaciones necesarias.

En algunos discursos se explicita cierta resistencia a la tarea que cumplen estos equipos en los centros educativos, ya que aportan una mirada diferente, a veces su trabajo no se entiende, o a veces se malentiende, esto genera rispideces, al punto que una de las directoras entrevistadas plantea que sería mejor que trabajaran fuera de los centros educativos, y estos les pudieran "derivar" a los estudiantes. Pareciera entonces que en algunos casos los equipos no sólo generan incomodidad sino que los demás actores de los centros educativos quisieran poder "sacarlos fuera" junto con los estudiantes que no cumplen con lo esperado. Se reitera aquí una lógica expulsiva de parte de los centros educativos, lo que molesta se saca. Por otra parte esta suerte de derivación se centra y reafirma al estudiante-problema y así no se interpela a los demás actores educativos ni el modelo de educación. Los propios adolescentes consultados, centran la tarea de los equipos en "hablar con los estudiantes que tienen problemas", "escuchar y dar consejos", no pudiendo visualizar otro tipo de tareas de estos profesionales con otros actores del liceo.

Otro dato significativo que surge de lo analizado, es la escasa reflexión que realizan los equipos acerca de sus prácticas. La planificación escrita es inexistente, y la evaluación se da según el caso, el tiempo disponible y el criterio de cada profesional. Otra dificultad de los profesionales entrevistados es nombrar los referentes teóricos que acompañan sus prácticas. De estos datos deducimos que se piensa poco sobre lo que se hace, porque los liceos piden hacer y hacer todo el tiempo, casi como un hacer compulsivo, que no deja lugar para pensar, para evaluar, para ensayar otras formas. Esto conlleva a la repetición de prácticas cuya eficacia se desconoce ya que no son evaluadas y por otra parte se pierde la posibilidad de enunciar y sistematizar sobre aquellas estrategias exitosas. Podemos pensar que en este ámbito, el pensar de los equipos no está valorado.

Respecto a las transformaciones que estos equipos han contribuido a producir, los actores reconocen y valoran la capacidad para "contener los desbordes", "apagar incendios"

y "sofocar llamaradas", lo cual dejaría poco lugar para pensar lo institucional, el trabajo en equipo y la construcción de un saber-hacer compartido con otros actores. Sin embargo, los malestares y tensiones que a veces se producen, quizás sean un intento de los equipos de interpelar lo instituido, de dejar de ser vistos o solicitados como "magos" para ser co-constructores de nuevas formas de ver y entender la educación. Aunque como vimos, en muchos casos los equipos no existen y queda depositado en un solo profesional, toda la responsabilidad que debe afrontar en soledad disciplinar. Algunos profesionales apuestan al trabajo con otros actores de los centros educativos, aunque vimos que por las propias características organizativas de los liceos la dificultad es encontrar tiempos y espacios para el trabajo en común.

El aporte que surge de este estudio es la necesidad de elaborar un documento, de construcción colectiva, en el que participaran los equipos, los docentes, los adscriptos, los directores, donde se delimitaran las tareas y funciones acordes a las políticas educativas actuales en el que se previera un tiempo para que los equipos pudieran pensarse y reflexionar dando cuenta de sus praxis. Es necesaria además la conformación de equipos reales con los profesionales que prevé la reglamentación vigente, ya que de lo contrario se hace de cuenta que hay equipos y lo que hay son profesionales en absoluta soledad, que o bien se adhieren a las lógicas instituidas o ensayan prácticas instituyentes despertando resistencias y rispideces.

También nos parece pertinente de acuerdo a lo relevado, la existencia de instancias de formación teórica y metodológica para poder descentrar a estos profesionales del modelo individual-asistencialista que parece predominar.

Para finalizar adherimos a Pelbart (2009) cuando se-nos pregunta:

¿Cómo sostener un colectivo que preserve la dimensión de la singularidad? ¿Cómo crear espacios heterogéneos, con tonalidades propias, atmósferas distintas, en los que cada uno se enganche a su modo? ¿Cómo mantener una disponibilidad que propicie los encuentros, pero que no los imponga, una atención que permita el contacto y preserve la alteridad? ¿Cómo dar lugar al azar, sin programarlo? ¿Cómo sostener una "gentileza" que permita la emergencia de un hablar allí donde crece el desierto afectivo? (p. 44)

Referencias Bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública, & Consejo de Educación Secundaria. (1994, Setiembre). *Liceos de seguimiento especial en zona de riesgo: Marco conceptual y orientaciones para la acción*. Informe presentado en las Jornadas sobre Renovación Pedagógica de Educación Secundaria, Consejo de Educación Secundaria, Montevideo.
- Administración Nacional de Educación Pública, & Consejo de Educación Secundaria. (2008a). *Programa de impulso a la universalización del Ciclo Básico*. Montevideo: CES.
- Administración Nacional de Educación Pública, & Consejo de Educación Secundaria. (2008b) *Pautas para la intervención profesional de los/las asistentes sociales y los/las psicólogos/as en los liceos con Programa de impulso a la universalización del Ciclo Básico: Coordinadora de equipos multidisciplinarios*. Montevideo: CES.
- Aguaded, M. (2009). *Los equipos de orientación educativa: Procesos de constitución y evolución, análisis de la situación actual en la provincia de Huelva y perspectivas de futuro* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, España.
- Álvarez, S. (2008, Julio). *Focopolítica y Gubernamentalidad Neoliberal: Las políticas sociales*. Trabajo presentado en el 2o Encuentro Argentino y Latinoamericano de Prácticas Sociales y Pensamiento Crítico de la Carrera de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.ets.unc.edu.ar/tercerencuentro/anteriores/2008/img/datos/Universidad/alvarez.pdf>
- Álvarez Pedrosian, E. (2008). Teoría y producción de subjetividad: ¿Qué es una caja de herramientas? En J. Rasner (Comp.), *Ciencia, conocimiento y sociedad* (pp. 121-151). Montevideo: CSIC.
- Ander Egg, E., & Follari, R. (1993). Trabajo social e interdisciplinariedad. Buenos Aires, Argentina: Humanitas.
- Avellaneda, M. (2004). Una mirada de la intervención profesional en la institución escolar. *Revista Debate Público: Reflexión de Trabajo Social*, 2(3), 203-210.
- Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología*, 22, 219-231.
- Bedoya, J. (2006). El armazón de la educación escolar: El trabajador social en el sector educativo escolar. *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, 22(22), 60-73.

- Beltrán, J., & Pérez, L. (2011). Más de un siglo de psicología educativa: Valoración general y perspectivas de futuro, Universidad Complutense de Madrid. *Revista Papeles del Psicólogo*, 32(3), 204-231. Recuperado de <http://www.cop.es/papeles>
- Bentancur, N. (2010). Aporte para una topografía de las políticas educativas en Uruguay: Instituciones, ideas y actores. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 65-92.
- Bentancur, N. (2011). Reflexiones acerca de las políticas de inclusión en la educación media nacional. En Espacio Interdisciplinario (Ed.), *Café & tertulia: Un enfoque interdisciplinario. La desafiliación en la educación media y superior* (pp. 47-58). Montevideo: Espacio Interdisciplinario.
- Berger, P., & Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bethencourt, T., & Villegas, M. (2011). El alumno humano adolescente: Una lectura desde el aula de educación media. *Revista Paradigma*, 32(2), 151-168.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3). Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Boza, A. (2001). Los equipos de orientación educativa de zona de Andalucía: Modelos y programas de intervención. *Revista Agora Digital*, 2. Recuperado de <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02articulos/monografico/boza.pdf>
- Braslavsky, C., & Cosse, G. (1996). *Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Santiago, Chile: PREAL.
- Brito, A. (2010). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy: Notas sobre una identidad en repliegue*. Buenos Aires, Argentina: Libros Libres.
- Buongiorno, M., Acosta, L., & Fernández, S. (2008). *La intervención profesional en escuelas: Viejas demandas, viejas estrategias, nuevas situaciones* (Tesis de maestría). Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr>
- Cabello, L., & Márquez, D. (2010). *Importancia del rol del trabajador social en el área socioeducativa de las escuelas básicas del Municipio Sucre*. Cumaná, Venezuela: Universidad de Oriente, Departamento de Trabajo Social.
- Carbajal, S. & Suárez, C. (2008). *Equiparse para trabajar en equipo: Conceptos y herramientas para contribuir al trabajo de equipo en el ámbito laboral*. Montevideo: CSEP.

- Carballeda, A. (2010). La intervención en lo social como dispositivo: Una mirada desde los escenarios actuales. *Trabajo Social UNAM: VI Época*, 1, 46-59.
- Carballeda, A. (2013). *La intervención en lo social, las problemáticas sociales complejas y las políticas públicas*. Recuperado de http://portal.educacion.gov.ar/files/2013/10/adiccion_carballeda.pdf
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (1983). La alineación y lo imaginario. En *La institución imaginaria de la sociedad: Vol. 1. Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona, España: Tusquets.
- Conde, D., 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*. Ponencia presentada en las Jornadas de Intercambio de Psicología en la Educación: Un campo epistémico en construcción, Área de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo.
- Cosarinsky, N. (2008). Los nuevos contextos socioeducativos: Aportes del psicólogo institucional incluido en un equipo interdisciplinario. *Psicología para América Latina*, 13. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000200018&lng=pt&tlng=es
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1997). Introducción: Rizoma. En *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia* (pp. 9-32). Valencia, España: Pre-textos.
- Devalle, A., & Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad: El entramado de la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Diegoli, S. (2003). *El comportamiento de los grupos pequeños de trabajo bajo la perspectiva de la complejidad: Modelos descriptivos y estudio de casos* (Tesis doctoral). Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, España.
- Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: Lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo, una mirada desde la convivencia escolar. *Última Década*, 16, 95-113.
- Duschatzky, S., & Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha: Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 4(7). Recuperado de <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf>

- Emergencia. (2014). En *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=EiX5X40>
- Escudero, I., & León, J. (2011). Hitos y retos del psicólogo educativo. *Revista de Psicología Educativa*, 17(1), 3-11.
- Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia. (2008). *Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia: Bases para su implementación*. Montevideo: Consejo Nacional de Políticas Sociales, Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia.
- Falero, S. (2014). *Construcción de prácticas interdisciplinarias: La relación con el saber de un equipo que trabaja con fracaso escolar* (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo.
- Farías, M. (1998). *Oficio No. 164 / 98: Proyecto Marco para el funcionamiento de los Equipos Multidisciplinarios*. Montevideo: ANEP-CES.
- Fernández, A. (2011). Evolución y desarrollo de los modelos de intervención psicoeducativa en España. *Psicología Educativa*, 17(1), 27-37.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fernández, T. (2010a). El peso del origen institucional: Una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay, 2005 - 2009. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 19(1), p.143-163.
- Fernández, T. (2010b). *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay: Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Universidad de la República, CSIC.
- Fernández, T., & Alonso, C. (2005). Programas de inclusión social y educativa en la zona de Maroñas, Montevideo: Un estudio de casos sobre la implementación. En Ministerio de Desarrollo Social (Ed.), *Vulnerabilidad y exclusión: Aportes para las políticas sociales* (pp 101-118). Montevideo: Mides. Recuperado de http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/22972/1/uruguay_social_vol5.pdf
- Fernández, T., & Pereda, C. (2010). Panorama de las políticas de inclusión educativa en la educación media y superior: 2005 - 2009. En T. Fernández (Ed.), *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay: Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Universidad de la República, CSIC.
- Filardo, V., & Mancebo, M. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: Ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: FCS, CSIC.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

- Flous, C. (2014). *Análisis de los discursos de las políticas y programas de inclusión educativa en la enseñanza media básica en el Uruguay: 2005 - 2012* (Tesis de posgrado). Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo.
- Forns, M. (1994). El psicólogo en el contexto educativo. *Anuario de Psicología*, 63, 187-211.
- Foucault, M. (1991). *La voluntad de saber*. Madrid, España: La Piqueta.
- Frigerio, G. (2000, Agosto). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Documento presentado en el Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, Chile.
- Garay, M., Tuzzo, R., & Díaz, A. (1997). *Emergencias emocionales, abordaje interdisciplinario en el primer nivel de atención*. Montevideo: Comisión Sectorial de Educación Permanente, UdelaR.
- García, M., Rodríguez, C., Díaz, J., & Estrada J. (1983). *El trabajo en equipo, productividad y calidad de vida en el trabajo*. México, D. F., México: Fondo Educativo Interamericano.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, Colombia: Uniandes.
- Ghiso, A. (2006). Rescatar, descubrir, recrear: Metodologías participativas en investigación social comunitaria. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios* (pp. 349-377). Santiago, Chile: Lom.
- Gil, F., Rico, R., & Sánchez, M. (2008). Eficacia de equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 25-31. Recuperado de <http://www.cop.es/papeles>
- Giorgi, V. (Ed.). (2006). *Construcción de la subjetividad en la exclusión*. En *Encare drogas y exclusión social*. Montevideo: Atlantica.
- Gómez, N., & Ríos, A. (2013). *Construcción del espacio profesional del trabajador social en la escuela: Alcances y límites*. Mendoza, Argentina: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Guber, R. (2005). *El salvaje Metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En D. Haraway (Ed.), *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza* (pp. 313-345). Madrid, España: Cátedra.
- Hernández, V. (2002). *Sistema de apoyo externo a los centros educativos*. (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Universidad de La Laguna, España.

- Hernández, V., Santana, L., & Cruz, A. (2007). El asesoramiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) en el contexto de los centros educativos: Un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 287-304.
- Hernando, A., & Montilla, M. (2008). El estudio de los roles y funciones de los orientadores de secundaria utilizando la técnica de los grupos de discusión. *REOP*, (20)1, 29-38.
- Ibáñez, T. (1996). Construcciónismo y psicología. En A. Gordo & J. Linaza (Comps.) *Psicologías, discursos y poder: PDP* (pp. 325-338). Madrid, España: Visor.
- Iñiguez, L. (2009). *Métodos cualitativos de investigación en Ciencias Sociales: Clases de Maestría*. Recuperado de <http://psicologiasocial.uab.es/lupicinio/index.php/documentos/category/1-materiales>
- Kachinovsky, A. (2011). *Enigmas del saber: Historias de aprendices*. Montevideo: CSIC.
- Kaminsky, G. (1994). *Dispositivos institucionales: Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Buenos Aires, Argentina: Lugar.
- Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad: Desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de <http://tq.educ.ar/fracasoescolar>
- Leal, M. (2014). *Programas de actuación: Atención temprana, EOEPS específicos y generales y centros de educación especial*. Ponencia presentada en la Jornada de Buenas prácticas educativas para mejorar la convivencia escolar, Universidad de Murcia, España. Recuperado de http://www.jmunoz.org/files/9/Necesidades_Educativas_Especificas/aula_pt/conocer_mas/diversidad-murcia/UNIDAD30.pdf
- Ley No. 18.437. Ley General de Educación. (2008). Montevideo: Presidencia de la República Oriental del Uruguay. Recuperado de http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=569%3Aley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&catid=55%3Anormativa&Itemid=78
- Lopes, M., & Da Hora, V. (2006). Movimientos en psicología y educación. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3(7), 2-6.
- Luna, M. (2011). Buenas prácticas de asesoramiento psicopedagógico: Estudio sobre el trabajo de dos orientadores de educación secundaria expertos y eficaces (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Mancebo, M. (1998). Políticas educativas de Uruguay en el contexto latinoamericano: 1985-1994. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 10, 101-115. Recuperado de

- <http://cienciasociales.edu.uy/departamentodecienciaspoliticas/wp-content/uploads/sites/4/2013/archivos/20071110001246.pdf>
- Mariño, C. (2012). Análisis de los servicios de orientación educativa en España. *Innovación Educativa*, 22, 217-228.
- Martínez, A. (2014). Cambiar metáforas en la psicología social de la acción pública: De intervenir a involucrarse. *Athenea Digital*, 14(1), 3-28.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.793>
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad del “niño carente” al “sujeto de la educación. En P. Martinis & P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas* (pp. 13-31). Buenos Aires, Argentina: Del Estante.
- Martinis, P. (2008). Educación, seguridad y exclusión en el Uruguay de la “Reforma Educativa”. *Políticas Educativas*, 2(1), 27-40.
- Melano, M. (2001). *Un trabajo social para los nuevos tiempos: La construcción de la ciudadanía*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Menza, G., Faillace, M., Bentos, L., & Vidal, C. (2012). *Equipos interdisciplinarios origen evolución y aportes*. Recuperado de:
<http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/efimeros/equiposmulti/equiposinterdisciplinariosorigenevolaportes.pdf>
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: Notas para una pedagogía de la investigación. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales Cinta de Moebio*, 27. Recuperado de
<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/27/index.htm>
- Mesén, R. (2007). La violencia un factor constante: Un acercamiento a la experiencia de trabajo social en el sector Educación. *Revista del Colegio de Trabajadores Sociales de Costa Rica*, 19, 1-20. Recuperado de: www.trabajosocial.or.cr/revista.html
- Montenegro, M. (2001). *Conocimientos, agentes y articulaciones: Una mirada situada a la intervención social* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Montenegro, M., & Pujol, J. (2003). Conocimiento situado: Un forcejeo entre el Relativismo Construccinista y la necesidad de fundamentar la acción. *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), pp. 295-307.
- Montero, M. (Comp.). (1994). *Psicología social comunitaria*. México: Universidad de Guadalajara.
- Montero, M. (1999). De la realidad, la verdad y otras ilusiones concretas: Para una epistemología de la psicología social comunitaria. *PSIKHE*, 8(1), 9-17.

- Montero, M. (2001). Ética y política en psicología: Las dimensiones no reconocidas. *Athenea Digital*, 1, 1-10. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n0.1>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Moral, M. (2007). Poder disciplinario y educación: Aproximación foucaultiana desde la psicología social. *Athenea Digital*, 13, 71-94. Recuperado de <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/413>
- Moreno, I., & Oliver, F. (2001). *Análisis psicopedagógico de los alumnos de educación secundaria obligatoria con problemas de comportamiento en el contexto escolar* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Recuperado de http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Najmanovich, D. (1998). Interdisciplina: Riesgos y beneficios del arte dialógico. *Tramas, Revista de la Asociación Uruguaya de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares*, 4, 49-60.
- Navarro, J., & Quijano, S. (2010). *La integración de los sistemas técnico y social en los equipos de trabajo*. España: Departamento de Psicología Social, Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.researchgate.net/publication/263424820>
- Neira, J. (2001). Ciencias sociales y salud: Pre-textos para el debate. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 5, 127-138. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45900511>
- Nieto, J., & Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339, 77-96.
- Ojeda, G., & Casas, V. (2011). *Aportes para los equipos de psicología en escuelas secundarias DGCyE*. Provincia de Buenos Aires, Argentina: Subsecretaría de Educación.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Osnaya, F. I. (2003). *Las representaciones sociales de las unidades de servicios de apoyo a la educación regular: Un estudio acerca de México* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.

- Paro y ocupación en el liceo N° 70 del Cerro por la falta de psicólogos. (27 de abril de 2015). *El País*. Recuperado de <http://www.elpais.com.uy>
- Pelbart, P. (2009). Filosofía de la deserción: Nihilismo, locura y comunidad. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Peralta, F. (2005). Hacia un desarrollo profesional convergente de la orientación escolar. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 3(5), 205-226.
- Percia, M. (1994). Capítulo 10: De las instituciones, los grupos y los docentes. En *Una subjetividad que se inventa* (pp. 129-140), Buenos Aires, Argentina: Lugar.
- Pereira, M., Díez, J., & Carrio, E. (2006). Los Departamentos de Orientación de los centros de educación secundaria en Asturias. *Revista de Educación*, 339, 595-624.
- Pérez Gambini, C. (1999). Historia de la psicología en el Uruguay: Desde sus comienzos hasta 1950. Montevideo: Arena.
- Puyol, B., & Hernández, M. (2009). Trabajo social en educación. *Rev. Currículum*, 22, 97-117.
- Quintal de Freitas, M. (2002). Intersecciones entre sentido de comunidad y vida cotidiana: Posibilidades para las prácticas de la psicología social comunitaria. En I. Piper (Comp.), *Políticas, sujetos y resistencias: Debates y críticas en psicología social* (pp. 293-306). Santiago, Chile: ARCIS.
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 147-174.
- Rigo, M., Díaz, F., & Hernández, G. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión: Entrevista con César Coll. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-rigo.html>
- Rodríguez, A. (2006). *Retos para la psicología comunitaria en el campo de las políticas públicas*. Ponencia de apertura del Coloquio La Psicología en el campo de las Políticas Públicas: Nuevas voces, nuevos desafíos, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo. Recuperado de <http://www.psico.edu.uy>
- Rodríguez, A., Giménez, L., Netto, C., Bagnato, M. J., & Marotta, C. (2001). De ofertas y demandas: Una propuesta de intervención en psicología comunitaria. *Revista Psicología Universidad de Chile*, 10(2), 101-109.
- Romero, C., Rathgeb, A., Rebolledo, A., Olivares, F., & Coronado, V. (2004). *El imaginario social de equipos interdisciplinarios y significación del quehacer del trabajador social*. Chile: Facultad de Arte, Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Católica de Temuco.

- Roselló, E. (2000). Reflexiones sobre la intervención del Trabajador Social en el contexto educativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 6, 233-258. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5805/1/ALT_06_11.pdf
- Sandoval, J. (2010). Construcciónismo, conocimiento y realidad: Una lectura crítica desde la Psicología Social. *Revista Mad.*, 23, 31-37. Recuperado de http://www.revistamad.uchile.cl/23/sandoval_04.pdf
- Sanfélix, F. (2004). *Intervención del psicólogo escolar en educación secundaria: Evaluación y optimización del desarrollo del aprendiz en el contexto escolar*. España: Centro de publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Segovia, J. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 97-118.
- Selvini Palazzoli, M. (1985). *El mago sin magia: Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Serna, M. (2012). Exclusión y vulnerabilidad social: Qué hay de nuevo en los debates contemporáneos. En Ministerio de Desarrollo Social (Ed.), *Vulnerabilidad y exclusión: Aportes para las políticas sociales* (pp. 7-20). Montevideo: Mides. Recuperado de http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/22972/1/uruguay_social_vol5.pdf
- Skliar, C. (2011). *Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario*. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3801058.pdf>
- Stolkiner, A. (1999). La interdisciplina: Entre la epistemología y las prácticas. Recuperado de <http://www.campopsi.com.ar/interdisciplina.htm>
- Suárez, J., & Correa, N. (2015). Reseña: 1er Censo Nacional de Psicología, Uruguay 2014, Perfil sociodemográfico, formación y desempeño profesional. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(1), 163-168. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Tedesco, J., & López, N. (2004). Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Tedesco.pdf>
- Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Documento presentado en el Seminario Escola Jovem: Un novo olhar sobre o ensino médio, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Ministério da Educação, Brasília, Brasil. Recuperado de <http://www.econ.uba.ar/planfenix/docnews/III/Juventud%20y%20educacion/Tenti.pdf>

- Tenti, E. (2011). *Reforma de la enseñanza media: Problemas y criterios de política*. Argentina: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/40-41_04ens.pdf
- Traver, J., Sales, A., & Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-119. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art6.pdf>
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Documento de Referencia presentado en la 48a Conferencia Internacional de Educación, Ginebra. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- UNICEF. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay: Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: Autor.
- Viscardi, N. (2005). Liceo, convivencia y participación: Acerca de la construcción del sentimiento de pertenencia en vulnerabilidad y exclusión. En Ministerio de Desarrollo Social (Ed.), *Vulnerabilidad y exclusión: Aportes para las políticas sociales* (pp. 119-132). Montevideo: Mides. Recuperado de http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/22972/1/uruguay_social_vol5.pdf
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Viera, A., & Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: Una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237-260. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/>
- Viñao, F. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Madrid, España: Morata.
- Wiesenfeld, E. (1997). *La construcción del conocimiento en la psicología social comunitaria: Qué, quién y cómo*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Latinoamericano de Psicología Comunitaria y Salud, Brasilia, Brasil.

Anexos

I. Consentimiento Informado

A) Consentimiento informado para informantes calificados y adultos que trabajan en los liceos.

Mediante la presente otorgo mi consentimiento para participar en calidad de entrevistado/a en el proyecto de investigación “Los equipos multidisciplinares en los liceos públicos de Ciclo Básico de Montevideo: entre ofertas, demandas y prácticas cotidianas” cuyo objetivo es indagar acerca de estos equipos y de sus incidencias en el proceso de transformación y universalización de la enseñanza media básica, el cual será llevado a cabo por la Lic. Ma. Grisel Prieto en el marco de la elaboración de su tesis de Maestría de Psicología Social, Facultad De Psicología- UdelaR. La entrevista será registrada en formato audio.

La información obtenida de dicha entrevista será utilizada con fines de análisis para la producción de conocimiento académico, no revelándose en ningún caso la identidad del/la entrevistado/a.

La participación es voluntaria y el abajo firmante tendrá absoluta libertad de dejar de participar en cualquier momento de la /las entrevista/s.

En acuerdo con lo anteriormente expresado,

Firma.....

Aclaración.

Por cualquier información adicional, se podrán comunicar con la investigadora a través del cel. 094 400920 o de la dirección de correo electrónico canbramel@hotmail.com

María Grisel Prieto Navarro
Maestría de Psicología Social
Facultad de Psicología
Universidad de la República

B) Asentimiento informado para adolescentes.

El liceo N° ha sido seleccionado para participar del proyecto de investigación “Los equipos multidisciplinares en los liceos públicos de Ciclo Básico de Montevideo: entre ofertas, demandas y prácticas cotidianas”, el mismo indagará acerca de las funciones de estos equipos y de sus aportes.

La referida investigación está a cargo de la Lic. en Psicología María Grisel Prieto, quien la realiza en el marco de su tesis de maestría en Psicología Social, en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

Es muy importante para esta investigación contar con la opinión de ustedes, los adolescentes que concurren a este centro de estudios, para lo cual hemos seleccionado 2 grupos, en los que se aplicará una encuesta escrita anónima (es decir no serán identificados, y pueden contestar con la mayor libertad). Los datos obtenidos de dicha encuesta serán utilizados con fines académicos.

Responder a la misma será absolutamente voluntario y Uds. pueden decidir si la completan toda, solo una parte o si deciden no participar.

En caso de estar de acuerdo en participar, solicitamos que firmen debajo y aclaren su firma.

Muchas gracias

Firma

Aclaración.....

Por cualquier información adicional, se podrán comunicar con la investigadora a través del cel. 094 400920 o de la dirección de correo electrónico canbramel@hotmail.com

María Grisel Prieto Navarro
Maestría de Psicología Social
Facultad de Psicología
Universidad de la República

C) Consentimiento informado para padres/tutores de adolescentes.

El liceo al cual concurre su hijo/a ha sido seleccionado para formar parte de la investigación “Los equipos multidisciplinarios en los liceos públicos de Ciclo Básico de Montevideo: entre ofertas, demandas y prácticas cotidianas”. El mismo busca indagar acerca de los aportes que estos equipos vienen realizando en los liceos. Se realizará en el marco de una tesis de maestría de Psicología Social de la Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Los resultados obtenidos serán utilizados exclusivamente para la producción de conocimiento, y en ningún caso será revelada la identidad de los participantes.

Para la tarea antes mencionada, el día en el horario de clase, estaremos aplicando una encuesta anónima al grupo de su hijo/a y a otros grupos del liceo. Los adolescentes podrán interrumpir su participación en cualquier momento de la aplicación de la encuesta.

La participación de los adolescentes en la misma es voluntaria, y necesitamos además vuestro consentimiento para que su hijo/a complete el cuestionario.

En caso de estar de acuerdo, solicitamos firme debajo y coloque también el nombre del adolescente.

Estamos a su disposición por más información acerca de este proyecto.

De acuerdo

Firma de padre/madre o adulto responsable
.....

Nombre del estudiante.
.....

Por cualquier información adicional, se podrán comunicar con la investigadora a través del cel. 094 400920 o de la dirección de correo electrónico canbramel@hotmail.com

María Grisel Prieto Navarro
Maestría de Psicología Social
Facultad de Psicología
Universidad de la República

II. Pautas de Entrevista

A) Pauta de entrevista para adultos que trabajan en los liceos.

- ¿Cuánto tiempo hace que trabaja aquí y cuál es su cargo?

- ¿Cuánto tiempo hace que este centro cuenta con equipo multidisciplinario y cómo está integrado?

- ¿Cuáles son las funciones a su entender que lleva a cabo este equipo?

- ¿Qué pedidos son los que recibe este equipo con más frecuencia? De qué actores provienen?

- ¿Con qué actores del centro trabajan (coordinan, realizan actividades, etc.)?

- ¿Con qué actores de fuera de la institución trabajan (nodos, redes, políticas sociales, etc.)?

- ¿Considera que han habido cambios desde la incorporación de los equipos a los centros educativos?

- ¿Hay alguna otra cosa que considere importante agregar para el objetivo de esta investigación?

B) Pauta de entrevista para integrantes de equipos multidisciplinares.

- Cómo esta integrado el equipo multidisciplinario en este centro?
- Cuánto tiempo llevan trabajando aquí?
- Han trabajado herramientas teóricas y/o metodológicas, o cuáles de ellas utilizan?
- Qué tipo de tareas desarrollan?
- Con qué actores del liceo trabajan y de qué manera?
- Cuál creen ustedes que es la función de este equipo dentro del liceo?
- Participan en alguna instancia que comprenda actores que no sean del liceo? Con que objetivos?
- Cómo se organizan para trabajar? planifican? evalúan? quienes participan de esta organización?
- Como les parece que se incluye/opera en la dinámica institucional este equipo?
- Hay algo más que quieran aportar referido al objetivo de esta investigación?

C) Cuestionario para adolescentes que concurren a los centros educativos.

El presente cuestionario es ANÓNIMO, es decir no tienes que poner tu nombre, los datos que nos brindes serán muy importantes para nuestra investigación, por lo que te pedimos que contestes con total sinceridad. Estos datos solo los manejará la investigadora con fines científicos.

Año que cursas:

Sexo:

Edad:

¿Cuántos años hace que concurren a este centro educativo?

Marca con una X la opción que corresponda y completa en las líneas punteadas.

1) ¿Este liceo tiene equipo multidisciplinario?

Si. No. No se.

2) ¿Este liceo tiene algún profesional Psicólogo?

Si. No. No se.

3) ¿Este liceo tiene algún Asistente Social?

Si. No. No se.

4) ¿Hay algún P. O. P. (Profesor orientador pedagógico) trabajando en este liceo?

5) Si no hay alguno de ellos en este momento, ¿sabes si en algún momento hubo?

Si, hubo. Psicólogo. Asistente Social. POP.

No, no hubo.

No se.

6) ¿Sabes en qué lugar del liceo trabajan/trabajaban?

En una oficina.

En un salón de clase.

En la biblioteca.

En otro lugar. ¿Cuál?

7) Si hay o hubo alguno de estos técnicos trabajando en este liceo, ¿alguna vez tuviste contacto con alguno de ellos?

Si, una vez. ¿Con cuál/es de los técnicos?

...

Si, varias veces. ¿Con cuál/es de los técnicos?

...

No, nunca.

8) Si respondiste que si en la pregunta anterior, responde si ese encuentro fue:

En una actividad con un grupo de estudiantes.

En un encuentro individual.

Otros (explicar).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9) ¿Sabes si alguna vez alguno de tus compañeros/compañeras tuvo contacto con alguno de estos técnicos (psicólogo/asistente social/POP)?

Si.

No.

No se.

10) Si respondiste que si en la pregunta anterior, explica brevemente cuál fue la situación

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11) ¿Qué hacen/hacían estos técnicos en tu liceo (psicólogo/asistente social/POP)?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

12) ¿Sabes si estos técnicos trabajan en conjunto con otros adultos del liceo?

Si. ¿Con quiénes?

.....

No.

13) ¿Te interesaría hablar con alguno de estos técnicos? ¿Para qué?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

14) ¿Quieres comentar o agregar algo más?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Gracias por tus aportes.