

En *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires (Argentina): Proyecto Editorial.

El psicólogo como agente psicoeducativo situado: la construcción del saber.

Erausquin C. y Bur R.

Cita:

Erausquin C. y Bur R. (2013). *El psicólogo como agente psicoeducativo situado: la construcción del saber*. En *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires (Argentina): Proyecto Editorial.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/475>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/KyW>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

El psicólogo como agente psicoeducativo situado: la construcción del saber en escenarios educativos

Erausquin C. y Bur R.

La mirada de los psicólogos acerca de sus funciones, los problemas que abordan y sus causas

Entre los años 1999-2000, se inicia una recolección de datos¹ a partir de los cuales el equipo de investigadores del Proyecto “Rol del Psicólogo en la Institución Educativa. Prácticas y Saberes. Evaluación e Intervención. La representación de las causas de los problemas de aprendizaje”² realiza un análisis codificando las respuestas dadas por psicólogos que se desempeñan en escuelas, agrupándolas en categorías (Bardin, 1986) que permitieron organizar la información en una base de datos diseñada para tal fin.

Las categorías (“analógicas”, en términos de Bardin, op. Cit.) se construyeron a partir de las respuestas dadas por los sujetos acerca de determinados ejes temáticos, mediante la clasificación analógica y progresiva de los elementos en “agrupaciones” obtenidas por el reagrupamiento de categorías de generalidad más débil (uno de los dos procesos que Laurence Bardin identifica para la construcción de categorías en el “análisis de contenido”, op. cit.)³. Esa decisión metodológica se fundó en la necesidad de poner provisoriamente en suspenso hipótesis teóricas previas para respetar lo más posible las recurrencias y convergencias discursivas que presentaban los actores entrevistados.

En cuanto al análisis de datos, se consideró la frecuencia en porcentaje de sujetos que dan la respuesta – ya que muchos dan más de una respuesta a cada interrogante –, a fin de identificar tendencias predominantes en las representaciones sobre los temas señalados, distinguiéndolas así de las de las tendencias minoritarias – ya sea por estar agotadas en su vigencia, emergentes, o sólo diferentes –.

Se analizaron los datos de 138 entrevistas realizadas a Psicólogos de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense, que se desempeñan en escuelas privadas y públicas y se formularon hipótesis de trabajo sobre la influencia posible de ciertas condiciones de contexto, tramas y recorridos, en el sesgo que adquiere la representación del psicólogo de las funciones, problemas y causas vinculadas a su intervención. El análisis se hizo entrelazando, por un lado, los significados de sus respuestas acerca de las funciones que ejercen, los problemas que identifican, las causas que les atribuyen y los marcos teóricos en los cuales se sustentan las intervenciones, con las condiciones, tramas y recorridos en los que sus prácticas se insertan: tipo de escuela (pública-privada), jurisdicción que la induce (Capital-Provincia), nivel de escolaridad (inicial-primaria-secundaria-EGB-Polimodal), nivel socioeconómico de la población asistida, si trabaja solo o con otros profesionales, institución en la que se desarrolló su carrera de grado (pública o privada) y formación de post-grado recibida (en área específica o en otras).

Los datos fueron extraídos a partir de entrevistas semi-estructuradas, con guía de temas y preguntas abiertas y cerradas (ver “Anexo”), realizadas a un psicólogo, a un docente y un directivo de una misma institución educativa. A partir del estudio de las posibles correlaciones, se realizaron las inferencias sobre las posibles condiciones de producción de las representaciones de los psicólogos que trabajan en instituciones educativas, como así también los posibles efectos, a veces impensados

¹ En el marco de los Trabajos de Campo llevados adelante por tres cohortes sucesivas de alumnos cursantes de la materia Psicología Educativa (Cátedra II) de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

² UBACYT Programación 1998-2000. (AP 41), con Sede en el Instituto de Investigaciones Facultad de Psicología.

³ Cabe aclarar además que las categorías obtenidas se ajustan a los principios de exclusión mutua, homogeneidad, pertinencia, objetividad y productividad, y que el equipo de investigadores fue entrenado para evitar multicodificación y garantizar la máxima homogeneidad posible.

y paradójales de sus acciones (Baquero, 1997), que no siempre se corresponden con las intenciones explícitas y conscientes de los actores. Por último, se identificaron tendencias “dominantes” en la representación del rol, elaborándose inferencias para explicar las condiciones que contextualizan su producción y la aparición de tendencias “emergentes”.

Análisis del rol del psicólogo educacional en su diversidad.

Dado que la indagación focaliza el “rol” del psicólogo en la institución educativa, es necesario adarar que se adscribe a las críticas que se formulan al concepto de *rol* de la sociología funcionalista (Edwards, Assael, López, 1990), en el sentido de que este concepto ignora el elemento de resistencia u oposición al poder y presión social que los individuos ejercen frente al orden social impuesto y sus injusticias, quedando subsumidos estos componentes en la categoría de “desviación”, como si fueran producto de anormalidad o deficiencia. Entendemos, como los autores citados, que los sujetos no se reducen a la tipificación que porta un hacer, ni la definición institucional de quehaceres y funciones – “rol” - es asumida o encarnada de un modo unívoco por los sujetos, ni se identifican con ella del mismo modo, ni se totalizan a sí mismos en la definición.

Por el contrario, se entiende que la definición del “rol” social es histórica, y en este caso particular, está mediada por la institución educativa concreta en la que trabaja el psicólogo: por sus características, su organización, su cultura, su “estilo” normativo y distribución de poder, y los movimientos progresivos y regresivos que en ella trascurren, en el intento de construir, de-construir y reordenar una historia y un proyecto pedagógico (Fernández, 1994). La definición del rol está a la vez imbricada en la identidad del sujeto y sus vicisitudes dinámicas, y se encuentra mediada por la institución educativa en la que el agente trabaja.

El equipo indagó así, en las regularidades y singularidades producidas por diferentes formaciones e inserciones de los psicólogos en las escuelas; en los diferentes dispositivos escolares y diferentes conjuntos sociales o realidades situacionales sobre las que opera el profesional y/o en las que ha hecho un recorrido formativo, al tiempo que se introduce el análisis del modo en que impactan esas realidades en el psicólogo escolar y en cómo organiza su discurso y su práctica frente a ese impacto, a la vez que contribuye a producir las realidades que, naturalizadas, describe luego como objetivas o intenta transformar en alguna dirección “deseable” (Baquero, 1997).

Inspirada en la concepción socio-histórica y contextualista del pensamiento de Lev Vygotsky, la unidad de análisis es “**la persona- en acción - en contexto**” (LAVE, 1991).. Y los lineamientos conceptuales de la “acción mediada” – en J. Wertsch - y de los “sistemas de actividad” – Y. Engeström -, permiten articular la experiencia inmediata de la cognición en la práctica con la trama del “orden constitutivo” del sistema social, histórica y culturalmente considerado.. El objeto es reconstruir la trama de la persona – psicólogo que trabaja en escuelas - en situación interactiva con otros, inserta en el entretejido social, histórico y cultural que atraviesa sus discursos y prácticas, a través del lugar que ocupa en instituciones con normas, división de tareas e instrumentos de mediación para actuar y pensar la realidad (ENGESTROM, 1991, WERTSCH, 1999)

Este marco redama resignificar el concepto de “**contexto**”, que ya no es lo que rodea al sujeto, ni sólo lo que lo atraviesa, sino también “lo que entrelaza” unidades de sentido (COLE, 1999, MCDERMOTT, 2001), es decir, el producto de una co-construcción personal-cultural que el sujeto contribuye a construir al construirse.

La mirada sobre los psicólogos escolares pretende ir más allá de la concepción positivista del pensamiento moderno, que sostiene escisiones tales como “Sujeto-Objeto”, “Mente-Cuerpo”, “Conocimiento-Emoción”, “Individuo-Sociedad”, ya que la investigación aborda los acontecimientos en los que los psicólogos escolares participan como entrelazamientos de significados en tramas interpersonales y psicosociales atravesadas *por* recorridos⁴. Esto es así porque los factores que condicionan la producción y los efectos de los acontecimientos, sólo pueden inferirse

⁴ Haciendo lugar el “por” a cambios, reproducciones y diversidades.

situacionalmente, a partir de movimientos diacrónicos y sincrónicos en los que se entrelazan factores de la historia y el devenir, tanto personal como colectivo.

En torno al fracaso escolar masivo y su problematización

El proceso de etiquetamiento, marginación y exclusión de sujetos del sistema educativo o la transformación de sus diferencias de ritmos, procesos y productos de aprendizaje en constructos diagnósticos de patologías individuales, se ha vinculado históricamente con la definición de categorías de análisis y la puesta en práctica de estrategias de intervención de los actores psicoeducativos en relación al Fracaso Escolar Masivo, como producto de la hegemonía del modelo clínico-médico en la constitución de la disciplina y la profesión psicológicas. Pero el problema excede la historia aislada de una disciplina, para inscribirse en la incapacidad del pensamiento moderno para construir categorías explicativo-comprensivas de la subjetividad que vayan “más allá del individuo”, que abarquen la acción intersubjetiva mediada por instrumentos histórico-culturales de los que los sujetos se apropian, aunque siendo también por ellos direccionados en su quehacer.

Según Baquero (2000), el Fracaso Escolar Masivo suele ser caracterizado de tres maneras diferentes:

- a) *Como problema que portan los alumnos a título individual, como dificultad.*
- b) *Como resultado de condición problemática de familia o medio social del niño*
- c) *Como efecto de la relación entre el niño y escuela.*

Como se verá, las dos primeras concepciones, -combinables entre sí-, son las que aun predominan entre docentes, directivos y agentes psicoeducativos en nuestro contexto. No alteran su mirada sobre el fracaso ya que esta sigue apoyada en variables que sigue portando el niño: déficits intelectuales psicomotrices, en la primera; déficits familiares, sociales o de capital lingüístico, en la segunda. Se basan en el supuesto de la homogeneidad necesaria en las condiciones de partida, y la variable impensada es la propia situación escolar de aprendizaje:

“La tercera concepción, mucho menos frecuente en los sistemas que implícitamente estructuran el pensamiento y la acción de los actores educativos, requiere un cambio en las unidades de análisis del fenómeno. Sin desconocer diferencias individuales, se necesita recapacitar en que las mismas se convierten en déficits sólo en relación a expectativas escolares de tiempo, ritmos, secuencia, procesos y condiciones” (Baquero, op. cit.).

Investigaciones sobre prácticas docentes (Elichiry, 2000), sobre representaciones de educadores acerca de la inteligencia de sus alumnos (Kaplan, 1999); y sobre vinculaciones entre pobreza y fracaso y familia y escuela (Slapak, 2000), permitieron identificar algunas de las “teorías implícitas” con las que operan diferentes actores, -como los docentes en el cotidiano escolar y los padres de niños socialmente desfavorecidos en el cotidiano hogareño. Lo prevalente es naturalizar la consideración de los problemas como “del niño”, externos al proceso educativo y, especialmente en los sectores de pobreza, unidos necesariamente a condiciones de base individuales tratadas como “destino”, lo que obtura la posibilidad de problematizar la adecuación del dispositivo escolar a la diversidad de posibilidades de los alumnos. La sospecha de existencia de “condiciones de educabilidad” – de nutrición, habitacionales, sociales, cognitivas – como piso por debajo del cual no es posible aprender, advierte sobre posibles límites y alcances del proceso educativo en condiciones de precarización socio-económica creciente, para terminar enfocando como “educable” o “no educable” al niño, como si se tratara de una capacidad intrínseca de su naturaleza, sin problematizar la “incapacidad” del sistema educativo, y del sistema de conocimientos psicopedagógicos para contener y producir herramientas que favorezcan los aprendizajes de todos los niños (Baquero, op. cit., Jacinto, 2000).

Caracterización de la muestra:

Tal como se puede observar en los siguientes gráficos, están representados en la muestra los distintos tipos de escuela (pública-privada), las jurisdicciones que los induyen (Capital-Provincia), los distintos niveles de escolaridad (inicial-primaria-secundaria-EGB-Polimodal) y niveles socioeconómicos de la población asistida. Asimismo, se indaga en el tipo de agencialidad (si trabaja solo o con otros profesionales), el tipo de institución en la que se desarrolló su carrera de grado (pública o privada) y la formación de post-grado recibida (en área específica o en otras).

TABLA I: Instituciones educativas - Caracterización de la muestra

HACER GRÁFICOS –FALTA FORMACION DE POSGRADO

Carácter	Cantidad	Porcentaje	Niveles	Cantidad	Porcentaje
Públicas	76	55,0	Inicial-Primaria	69	50,0
Privadas	62	45,0	Secundario	19	13,8
TOTAL	138	100,0	Terciario	2	1,5
Zona			Tres niveles	48	34,7
Provincia	77	55,8	TOTAL	138	100,0
Capital Federal	61	44,2	Nivel socioeconómico		
TOTAL	138	100,0	Bajo	13	9,4
Modalidad			Medio-Bajo	52	37,7
Común	113	81,9	Medio	57	41,3
Especial	11	8,0	Medio-Alto	16	11,6
Otras	14	10,1	TOTAL	138	100,0
TOTAL	138	100,0			
Agencialidad	Cantidad	% sujetos	Formación de Grado	Cantidad	% sujetos
Trabajan solos	29	21,0	UBA	78	67,8
Trabajan con otros profesionales	109	79,0	Privadas	34	29,6
TOTAL	138	100,0	Otras Univ. Nac.	3	2,6
			TOTAL	115	100,0

Funciones que desempeñan los psicólogos en escuelas:

Las funciones enunciadas por 138 entrevistados presentan los siguientes porcentajes de respuestas: *Derivación* 74%, *Orientación a padres*, 66 %, *Orientación a docentes*, 53%, *Orientación a alumnos*, 35%, *Evaluación inicial de alumnos*, 26% y *Evaluación de alumnos bajo señalamiento*, 36%. En cuanto a la *orientación* es importante diferenciar hacia quiénes es dirigida, ya que los psicólogos aluden a *orientación de alumnos, padres, docentes y directivos*. Con respecto a *evaluación de alumnos*, se distingue si es *general al inicio*, incluyendo a todos los alumnos de un ciclo, o diferenciada *para algunos*, como *evaluación bajo señalamiento*.

Funciones de psicólogos según trabajen en escuelas públicas o privadas (Tabla II, va a anexo):

Como se puede observar, hay una diferencia significativa en la función de *derivación de alumnos* si se comparan los psicólogos que trabajan en escuelas públicas con aquellos que lo hacen en privadas. Así, los de escuelas públicas mencionan un 11% más la función de *derivación* que los de privadas - 79% en públicas, en contraste con 68% en privadas-.

En cambio, disminuyen en las escuelas públicas, las menciones de otras funciones tales como *orientación de alumnos* – 29% en públicas y 42% en privadas -, y *evaluación inicial* – 17% en públicas y 37% en privadas -.

En escuelas privadas, el principio de la homogeneidad en el punto de partida del proceso de escolarización, podría vincularse al mayor énfasis tanto en las evaluaciones iniciales como en las orientaciones personalizadas que se realizan a los alumnos a efectos de “regularizar” su situación en el dispositivo. Una hipótesis de trabajo es que el psicólogo que trabaja en escuelas públicas realiza más derivaciones a los servicios y sistemas de salud, porque probablemente hay en ese ámbito más problemas que no son atendidos a través de circuitos privados, preexistentes y sostenidos independientemente de la escuela, como sí puede ocurrir en las escuelas privadas.

En relación a la *orientación a docentes*, se puede observar también una diferencia entre las menciones que realizan los psicólogos de ambos tipos de escuelas, ya que la menciona un 11 % más de los que trabajan en públicas con respecto a los que lo hacen en privadas, lo cual se podría atribuir a las condiciones contractuales que en general definen un tipo de rol asignado para el psicólogo en relación a las autoridades que no privilegia la interagencialidad entre docentes y los actores psicoeducativos.

Tabla II	Dependencia			
	Pública		Privada	
Sujetos	75		62	
Funciones				
Orientac.Directivos	15	20%	12	19%
Orientac.Docentes	43	57%	30	48%
Orientac.Alumnos	22	29%	26	42%
Orientac.Padres	51	68%	39	63%
Asesor.Docentes	17	23%	21	34%
Asesor.Directivos	8	11%	8	13%
Eval.Alumnos b/señalam.	34	45%	29	47%
Eval.Alumnos al inicio	13	17%	23	37%
Prevención	26	35%	22	35%
Derivación	59	79%	42	68%
Seguimiento	38	51%	30	48%
Integración	14	19%	6	10%
Orient.Vocacional	15	20%	23	37%
Particip.PEI	27	36%	13	21%
Particip.Planificación	3	4%	4	6%

Diagnóstico Aulico	9	12%	11	18%
Prob.Interper.Alumn/Doc	5	7%	10	16%
Prob.Interpers.Alumnos	9	12%	13	21%
Prob.Interpers.Docentes	1	1%	2	3%
Prob.Interpers.Doc/Direct	1	1%	1	2%
Prob.Interpers.Doc/Otros	18	24%	19	31%
Psicodiagnóstico	17	23%	12	19%
Total respuestas	445		396	

Funciones de psicólogos según trabajan en Ciudad o Provincia Buenos Aires (Tabla III)

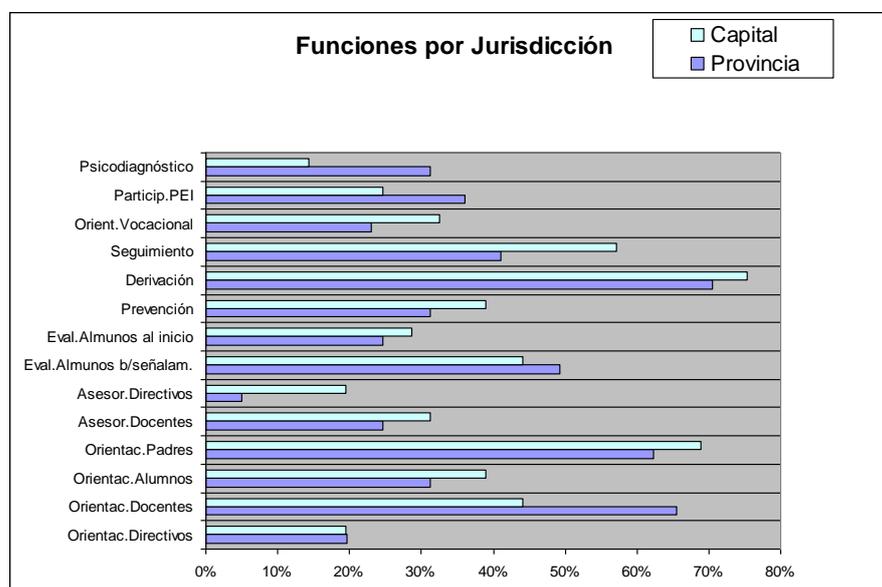
En cuanto a las diferencias entre las representaciones de su quehacer de los psicólogos que trabajan en escuelas, según la jurisdicción (Ciudad o Provincia de Buenos Aires), se presentan similares proporciones entre ambas en *orientación a directivos* – 19% en Capital y 20 % en Provincia.

En cambio, en relación al *asesoramiento a directivos*, la menciona el 19% de psicólogos que trabajan en Capital mientras que sólo lo hace el 5% de los que trabajan en la Provincia. En cuanto a la orientación a alumnos y orientación a padres, hay diferencias similares en cuanto a los porcentajes de las menciones (31% en Provincia y 39% en Capital en *orientación a alumnos* y 62% en Provincia y 69% en Capital en *orientación a padres*).

En cambio, en *orientación a docentes* hay una significativa diferencia, ya que un 44% de psicólogos que trabajan en capital la mencionan, mientras que en Provincia de Buenos Aires lo hace un 66% .

Otras diferencias se presentan en *prevención* – 39% en Capital y 31% en Provincia -, *orientación vocacional* – 32% en Capital y 23 % en Provincia – y más significativas en *seguimiento personalizado* - 57% en Capital y 41% en Provincia.

En sentido inverso, se manifiestan diferencias en *participación en el Proyecto Educativo Institucional (PEI)* – 36% en Provincia y 25% en Capital - y *psicodiagnóstico* - 31% en Provincia y 14% en Capital -.



En la Ciudad de Buenos Aires, a partir de mediados de la década de los noventa, según los Informantes Claves se produjo el pasaje de intervenciones centradas en el caso individual, con un abordaje clínico psicoanalítico asistencial, hacia otras que enfatizan un abordaje institucional preventivo de las problemáticas de la institución educativa. A partir de esto consideramos relevante hacer explícitos los alcances que cobra la “mirada institucional” en las intervenciones de estos profesionales en caso de existir la misma. Este enfoque estaría planteado como una meta a alcanzar, existiendo obstáculos que dificultan su concreción.

Se han seleccionado, de un modo intencional no arbitrario, tres entrevistas realizadas a *informantes claves*, gestores a cargo de la coordinación, supervisión y orientación de psicólogos escolares, uno en una Jefatura de Región del conurbano dependiente de la Dirección de Psicología de la Provincia, otro en la actual Dirección de los Equipos de Orientación de la Ciudad de Buenos Aires y un tercero que atravesó ambas realidades desde un rol de conducción, primero en Provincia y después en Capital. La brevedad del trabajo sólo permite una aproximación a las principales diferencias entre los Equipos de Orientación de Provincia y Capital según la mirada de los actores implicados, y una breve anticipación de las *dimensiones de análisis* elegidas para continuar esta línea de indagación.

Se dibujan dos tendencias en la caracterización del trabajo de los psicólogos del área. Una enfatiza la “**mirada institucional**” que el psicólogo, en particular, y el orientador escolar, en general, debe sostener-desarrollar al intervenir en la institución educativa. Aparece con más fuerza en la Ciudad y vinculada a la reorganización de los Equipos de Orientación en la década del 90. Ello no excluye intervenciones de otro carácter, vinculadas con Educación Especial, a las que los equipos de orientación escolar contribuyen con el asesoramiento institucional. “... *Cuando nosotros decimos una mirada más institucional, no desconocemos algunas situaciones particulares que requieren proyectos personalizados con maestro integrador, o de apoyo, o maestro celador, cuestiones que requieren metodologías que puede ofrecer educación especial. Y los equipos de orientación, en estos casos, van a contribuir con el asesoramiento, el acompañamiento institucional en esa situación*”. La otra tendencia subraya la importancia de **retraducir las intervenciones psicoeducativas en objetivos curriculares**. Esta tiene fuerza en la mirada de gestores del conurbano bonaerense, lo que parece afín con una cierta tradición del Área en la región. El principal objetivo de los equipos de orientación – y de los psicólogos que en ellos trabajan –, según esta mirada, debe ser facilitar el aprendizaje de los alumnos, favoreciendo la dinámica áulica y la relación docente- alumno, disciendiendo los factores que intervienen en las demandas de los docentes, participando en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y constituyendo al propio aporte, negociado y cogestionado con los actores del centro educativo, como Proyecto Integrado de Intervención (PII). En esta línea, se promueve tomar en cuenta, en cada intervención psicoeducativa, las particularidades del objeto de conocimiento y las mediaciones necesarias para la transposición didáctica en cada una de las disciplinas. La informante de la Jefatura de Región de la Dirección de Asistencia y Orientación Escolar de la Provincia de Buenos Aires, psicóloga egresada de la Universidad de Buenos Aires, señala: “*Nosotros debemos recordar que en los distintos lugares del sistema somos docentes, estamos para la función educativa, nuestro rol es pedagógico en todo momento*”

En la Circular técnica N° 3, de 1998, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, se indican intervenciones acordes a las nuevas demandas de los escenarios educativos, que deben poner en marcha respuestas creativas, superadoras de enfoques individualistas que provienen de modelos hegemónicos tradicionales, contruidos sobre concepciones de enfermedad como patrimonio exclusivo del alumno. La circular propone para ello la construcción de una matriz de sostén donde lo diverso quede contenido, y no excluido a partir de un mecanismo de “derivación”.

Las fuertes transformaciones económicas de nuestro país, han impactado en el sistema educativo. En la Provincia, se caracteriza al sistema por su complejidad y expansión, en un contexto socio cultural signado por lo diverso, con vastos sectores excluidos de los espacios de producción, con serias consecuencias psicosociales en su numerosa población: aumento de mortalidad infantil, aumento de

comportamientos hetero y autodestructivos, fracaso escolar. El agobiante contexto actual imprime a los Equipos de Orientación de Provincia y de Ciudad la necesidad de intervención focalizada en prevención secundaria y en muchos casos terciaria, cuando los problemas ya están instalados y desarrollados. Sin embargo los lineamientos tanto en Provincia como en Ciudad, privilegian lo preventivo, la promoción de salud y el abordaje grupal por sobre el abordaje individual, centrándose en la prevención primaria. Las intervenciones de los Equipos en Ciudad de Buenos Aires deben focalizarse en dos ejes: “mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y promoción de la salud integral”, sobre la base de un “modelo educativo–preventivo integral que contemple la pluricausalidad como generadora de problemáticas y la construcción interdisciplinaria para abordar diferentes malestares”⁵. Según lineamientos de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar de la Provincia⁶, se prioriza la ubicación de equipos de orientación en “instituciones educativas ancladas en comunidades vulnerables socioeconómico-educativas”⁷. Los ejes de la intervención son el aprendizaje y la calidad de vida, las relaciones vinculares, disciplinares y convivenciales. Se proyectan intervenciones específicas para cada nivel escolar, orientadas a fortalecer competencias para: la grupalidad; el trayecto entre lo familiar, barrial y lo institucional escolar; el aprendizaje formal e informal; la aceptación de normas institucionales; la capacidad de acogida de la institución escolar ante situaciones problemáticas; la participación familiar en procesos de aprendizaje; la vinculación con docentes y con figuras de autoridad; la protección o desprotección de algunos grupos en su existencia cotidiana.

El número y la sistematización de lineamientos y normativas que regulan la práctica de los equipos de orientación en Provincia superan a los de la Ciudad de Buenos Aires. Esta diferencia puede vincularse con la trayectoria histórica de los dispositivos. Mientras la Dirección de Psicología de la Provincia ya ha cumplido 50 años, en la Ciudad los equipos comienzan a agruparse en el año 1984, existiendo un antecedente único en el año 1973, o sea que su institucionalización no tiene aun 20 años.

Finalmente, exponemos brevemente las dimensiones de análisis que recortamos para profundizar la indagación comparativa entre ambas realidades y tradiciones, a partir de los datos recogidos en las entrevistas a informantes-dave. Interesa dibujar, en primera instancia, el “mapa institucional”, es decir la organización de los Equipos de Orientación Escolar en cada uno de los dos contextos, el número de profesionales que los conforman, los niveles de autoridad y la estructura jerárquica, la cantidad de psicólogos en cada equipo y sistema, el tipo de cargo con que se lo designa, los requisitos de formación y la capacitación desarrollada y promovida en los agentes. Por otro lado, los niveles de escolaridad que se abarcan con la intervención psicoeducativa, la distribución de agentes y equipo en los diferentes niveles, la franja etaria y las condiciones socio-económico-culturales de la población asistida. Por último, las modalidades y estrategias de evaluación e intervención predominantes y emergentes, tanto en la dirección que se imprime a través de normativas y lineamientos, como en la realidad situacional y contextual tal como la perciben los actores.

Problemas señalados por los psicólogos en el ámbito escolar, según Nivel Socioeconómico de la población escolar asistido (Tabla IV):

La indagación sobre los problemas que los agentes recortan, describen y explican, recupera los fundamentos de la concepción constructivista del conocimiento, reinscribiéndola en relación a la crisis de paradigmas científicos modernos de fines del siglo XX. Un problema lo es para alguien, que lo considera desde una o varias perspectivas, lo analiza y tal vez contribuye a resolverlo, en un movimiento de visibilización y re-lectura que le permite considerarlo en su novedad. Un problema está atravesado por dilemas valorativos y éticos, y es una construcción única relacional entre el

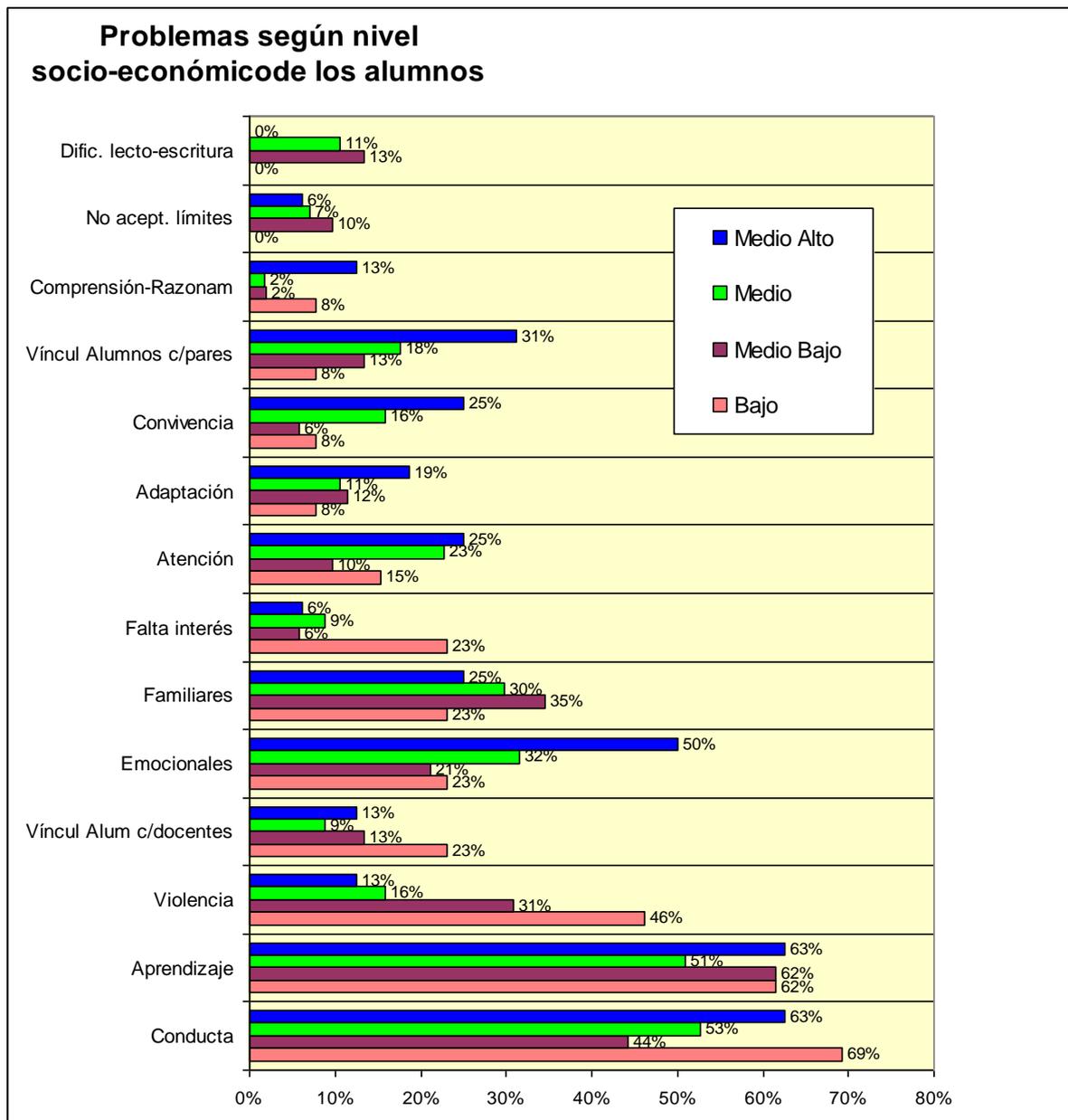
⁵ Circular, Técnica Nro. 3.

⁶ La Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, surge el 6-08-48, y se crea para trabajar con alumnos con dificultades de “adaptación” en el ámbito escolar.

⁷ Comunicación Nro. 5-00

sujeto y mundo. El problema necesita de la situación que enmarca su existencia sobre el fondo del escenario de la acción.

Considerando el total de los datos, y diferenciando la muestra a partir del nivel socio económico (NSE) de la población escolar atendida, se observa que, para todos los niveles (bajo, medio bajo, medio y medio alto) el porcentaje de menciones de problemas tiende a seguir el siguiente orden de concentración: 1º) *Aprendizaje*, 2º) *Conducta*, 3º) *Emocionales* y 4º) *Familiares*, salvo excepciones, como se verá a continuación



Una de éstas excepciones es que para el 46% de psicólogos de escuelas de poblaciones desfavorecidas, considera la *Violencia* como problema, mientras sólo el 13% de los que trabajan con alumnos de sectores socio económicos medio-altos la menciona como tal.

Otra diferencia, de orden inverso, es que psicólogos que atienden a sectores socio-económicos acomodados aluden a problemáticas *Emocionales* en una frecuencia 29% mayor que los psicólogos que interactúan con sectores desfavorecidos (50 % en el NSE Medio Alto, en contraste con un 23 % del NSE Bajo, y un 21% correspondiente al NSE Medio Bajo).

Del mismo modo, se acentúa significativamente la mención de problemas de *Conducta* en el NSE Bajo – 69 % -, si se lo compara con el 44 % de menciones en NSE Medio Bajo y 53% en NSE Medio. Otras diferencias que se destacan, de orden inverso al anterior, son: 25% de psicólogos mencionan problemas de *Atención* en la población de NSE Medio Alto mientras que sólo lo hacen el 10 % de psicólogos que atienden población de NSE Medio Bajo.

En cuanto al *Vínculo de los Alumnos con Pares*, el problema concentra máxima frecuencia en NSE Medio Alto, con 31% de menciones, contra el 8% en NSE Bajo, mientras que *vínculos de Alumnos con Docentes* concentra máxima frecuencia en NSE Bajo, con 23%, contra 9 % en NSE Medio.

En cuanto a la *Falta de interés* se destaca el 23 % en el NSE Bajo, contra 6% en Medio Alto y en el Medio Bajo, mientras que *Dificultades en Lecto-Escritura* concentra un 13% en el nivel Medio Bajo y un 11 % de menciones en el nivel Medio, mientras no es mencionado en absoluto por los psicólogos que trabajan con población de otros Niveles Socio-económicos.

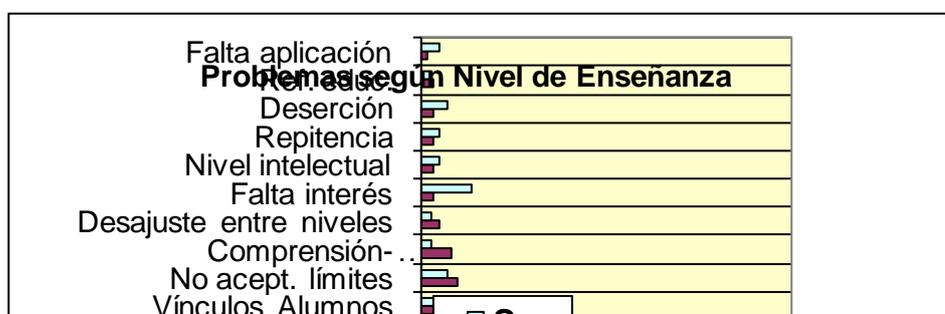
Interrogantes acerca del recorte de problemas por parte de los psicólogos: A partir de los datos, se puede observar que los psicólogos que trabajan con sectores socioeconómicos favorecidos ven “problemas emocionales”, allí donde los psicólogos que trabajan con niveles socioeconómicos bajos ven “violencia”, “problemas de conducta” o “falta de interés”. ¿Es acaso que no hay violencia simbólica, verbal, o maltrato, tras los problemas emocionales de las clases altas?, ¿Ocurre que sólo se ve la violencia cuando alguien es maltratado físicamente?, ¿No hay maltrato en esos sectores, o no lo hay de manera visible? Los psicólogos que trabajan con niveles sociales desfavorecidos, emplean con más frecuencia categorías y unidades de análisis que van más allá de lo individual y aluden a comportamientos disfuncionales o antisociales, como ser “problemas de conducta”, “vínculos con docentes” o “violencia”. Frente al impacto de esos problemas, disminuye la mención a la dimensión subjetiva:

“Cuando se atiende a niños pertenecientes a sectores sociales complejos (caracterizados por el desempleo, la violencia y la pobreza), resulta difícil recortar con exclusividad los factores psíquicos que comprometen sus desempeños escolares, ya que la problemática de la violencia social y económica que padecen es de un dramatismo que empaña otras aproximaciones teóricas que no den cuenta de la pobreza como factor desencadenante de cualquier déficit. Sin embargo, intentar aproximar hipótesis que realcen el aspecto psíquico comprometido en dichas deficiencias permite reconocer que, más allá de su pertenencia a contextos sociales complejos, los niños pobres también piensan, hablan, cuentan, escriben y padecen”

(Schlemenson, 1999, op. cit.)

Si el 23% de los psicólogos que trabaja con población económicamente carenciada considera que la *falta de interés* es un problema y sólo el 6% de los que se desempeñan en sectores medio/altos lo mencionan: ¿la idea subyacente, es que las motivaciones hacia “lo escolar” se elaboran en la familia y su entorno social? Si es así, eso implica posicionar a la escuela como mera receptora de motivaciones que los niños y jóvenes “portan”, pero no como promotora activa de la motivación del alumno. La escuela parece no tener nada que ver en la construcción del su interés o deseo.

Problemáticas según el nivel de enseñanza (Tabla V): Se contrastaron las opiniones de los psicólogos que trabajan en nivel primario o EGB (N=80) con los de escuelas medias o polimodales (N=56).



Los problemas de *Aprendizaje* son señalados por un 9 % más de psicólogos que trabajan en escuelas primarias – 64% - que los que lo hacen en escuelas secundarias o polimodales (55%); un 8 % más de los que trabajan en primaria que los que lo hacen en secundaria menciona como problema *Adaptación* (15% primaria) y 7% (secundaria). Un 26% de los psicólogos que trabajan en primaria menciona violencia como problema, mientras que el 14% de los que lo hacen en secundaria lo menciona.

Por otra parte, el 20 % de los psicólogos que trabajan en escuelas secundarias mencionan *Convivencia* a diferencia del 11% de los que trabajan en primaria, mientras que el 11% de los que trabajan en secundaria mencionan *Falta de interés* en el nivel secundario, a diferencia de los que trabajan en primaria, que lo hacen en un 8 %.

El 20% de los que trabajan en secundaria mencionan además como problemas *Vinculos de alumnos con pares*, mientras que sólo el 14 % de los que trabajan en primaria lo mencionan.

Según estas cifras: ¿El adolescente tendría menos problemas de aprendizaje que el niño? ¿O será que aquellos que tenían problemas de aprendizaje ya no están inducidos en el sistema educativo de nivel secundario?

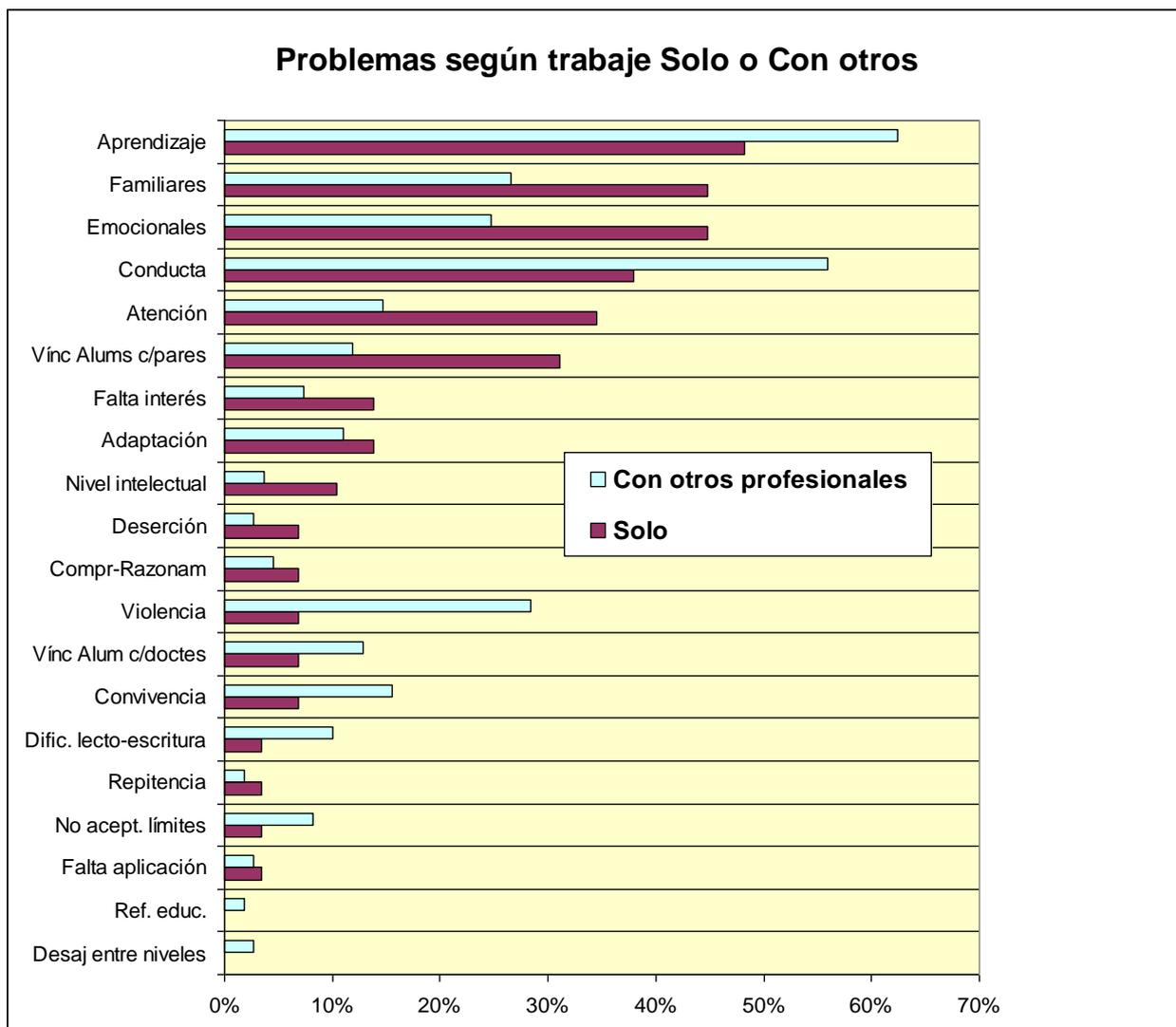
En las entrevistas realizadas, el psicólogo parece seguir viendo de manera naturalizada al adolescente, como un ser conflictivo, rebelde, incapaz de ser motivado para aprender. El recorte de los psicólogos parece destacar el *Vínculo con pares* sin aludir a categorías que involucren al dispositivo escolar (*fragmentación disciplinar, trato despersonalizado* de los profesores con respecto a los alumnos, etc.). Si bien las diferencias porcentuales no son tan significativas, parecen indicar que para los psicólogos de escuelas primarias son observables los problemas que tienen un mayor sustrato escolar, en tanto que para los psicólogos de escuelas secundarias lo son aquellos que se relacionan con lo vincular y social.

El Psicólogo trabajando sólo o con otros profesionales (Tabla VI):

Del total de la muestra analizada, el 21 % lo hace solo, mientras que el 79 % trabaja con otros profesionales. Los mencionados más frecuentemente son: asistentes sociales (47%), psicopedagogos (49%), maestras recuperadoras (27%) y psicólogos (26 %).

Si se relaciona esta variable con la mención que realizan los profesionales acerca de los problemas más frecuentes que detectan, se puede observar que hay diferencias significativas:

Tabla VI



La mención de los *problemas de aprendizaje* aparece en un 62% de los psicólogos que trabajan con otros profesionales mientras que los mencionan un 48% de los que trabajan solos. Asimismo, el 28% de los psicólogos que trabajan con otros profesionales mencionan *Violencia* como problema, mientras que lo hacen solo un 7% de los que trabajan solos. En cuanto a los *Problemas de Conducta*, el 56% de los que trabajan con otros profesionales los mencionan, mientras que los que trabajan solos los mencionan en un 38%. Por otra parte, el 45% de los que trabajan solos mencionan *problemas familiares*, mientras que los que trabajan con otros profesionales lo mencionan en un 27%. En cuanto a los problemas *emocionales*, el 45% los que trabajan solos lo mencionan, mientras que un 25% de los que trabajan con otros profesionales lo hacen. En cuanto a los problemas de *atención*, el 34% de los que trabajan solos lo mencionan, mientras que solo un 15% de los que trabajan con otros lo hacen. Asimismo, *vínculo de alumnos con pares* como problema es mencionado por un 35% de los que trabajan solos, mientras que el 12% de los que trabajan con otros profesionales lo menciona.

Cabe preguntarse acerca de las categorías que utilizan los psicólogos, ya sea que trabajen con otros profesionales o no. Al parecer, mientras los psicólogos que trabajan solos, utiliza categorías psicológicas más relacionadas con el plano individual, intrapsíquico, vincular, o familiar, cuando trabajan con otros profesionales utilizan categorías sesgadas por el discurso escolar más tradicional (ej: problemas de aprendizaje, de conducta, violencia).

Las causas que los psicólogos escolares atribuyen a los problemas según Nivel Socioeconómico (NSE) de la población atendida (Tabla VII):

Se analizan a continuación las **causas** que los psicólogos atribuyen a los problemas que enfrentan, seleccionando sólo las que concentran diferencias de por lo menos 10% de menciones en los psicólogos de la muestra. Se puede observar que la atribución de las causas de los problemas a la categoría *Conflictos familiares* agrupa al mayor porcentaje en todos los niveles socio-económicos, excepto en NSE Medio Alto, en el que es sólo superada por la categoría *Problemas emocionales* (como causa de otros problemas).

Tabla VII	Nivel socio económico							
	Bajo		Medio Bajo		Medio		Medio Alto	
Nivel socioeconómico por Causas								
Sujetos	13		52		57		16	
Causas								
Conflictos Fam.	6	46%	22	42%	29	51%	5	31%
Violencia Fam.	3	23%	12	23%	6	11%	2	13%
Bajo estímulo Fam.	3	23%	14	27%	6	11%	0	0%
Falta com. Fam.	0	0%	1	2%	3	5%	1	6%
Niv.Educ.Padres	2	15%	3	6%	1	2%	0	0%
Exigencias Padres	0	0%	0	0%	2	4%	1	6%
Carencia afectiva	2	15%	5	10%	5	9%	2	13%
Probl.emocionales	4	31%	8	15%	16	28%	8	50%
Probl.sanitarios	0	0%	1	2%	1	2%	0	0%
Desnutrición	2	15%	6	12%	3	5%	0	0%
Socioculturales	4	31%	12	23%	11	19%	1	6%
Nivel Intelectual	2	15%	0	0%	4	7%	0	0%
Trastornos org.	0	0%	10	19%	14	25%	2	13%
Falta de límites	0	0%	2	4%	3	5%	0	0%
Desencanto c/esc.	1	8%	0	0%	1	2%	0	0%
Desocupación	1	8%	5	10%	4	7%	0	0%
Fractura e/niveles	0	0%	0	0%	4	7%	0	0%
Prob.Económicos	4	31%	19	37%	15	26%	1	6%
Padres no sostienen	0	0%	9	17%	7	12%	1	6%
Docentes no concur	0	0%	1	2%	2	4%	0	0%
Aus.Planificación	0	0%	0	0%	1	2%	1	6%
Función social en detrimento	1	8%	4	8%	1	2%	0	0%
Total respuestas	35		134		139		25	

Se han contrastado las causas atribuidas a los problemas escolares por los psicólogos que trabajan con poblaciones de NSE Bajo y NSE Medio Bajo, con las causas que atribuyen los psicólogos que trabajan con poblaciones de NSE Medio y NSE Medio Alto. Los psicólogos escolares que trabajan con poblaciones económicamente más desfavorecidas atribuyen a los problemas prioritariamente causas *Económicas* (31 % en NSE Bajo, en contraste con 6% en NSE Medio Alto), *Socio-Culturales* (31% en NSE Bajo frente a 6% en NSE Medio Alto), *Nivel Intelectual* (15% en NSE Bajo frente a 0 en Nivel Medio Alto), *Bajo Estímulo Familiar* (23 % en NSE Bajo, en contraste con 0 menciones en NSE Medio Alto y 11 % en NSE Medio), *Nivel Educativo de los Padres* (25% en NSE Bajo frente a 2 % en NSE

Medio y 0 en NSE Medio Alto) y *Violencia Familiar* (23 % en NSE Bajo frente a 11% en NSE Medio y 13 % en NSE Medio Alto).

Por otra parte, los psicólogos que trabajan en escuelas con poblaciones más favorecidas económicamente atribuyen a los problemas causas *Emocionales* (50% en NSE Medio Alto frente a 15% en NSE Medio Bajo y 31 % en NSE Bajo) - y *Trastornos Orgánicos*, prioritariamente.

Cabe interrogarse acerca de los factores que inciden en la atribución de causas a los problemas, ya que no es menor el dato sobre el tipo de dispositivo en el que los psicólogos se insertan. En la muestra, mayoritariamente los psicólogos de las escuelas públicas trabajan con los NSE Bajo y NSE Medio Bajo, mientras que los que lo hacen en escuelas privadas están relacionados con los sectores más aventajados social y económicamente. De todos modos, en ambos casos las causas son ubicadas siempre por fuera de la institución escolar y remiten a diferentes escalas: individual, familiar y/o social, donde la escuela y los agentes psicoeducativos parecen tener poca o nula ingerencia.

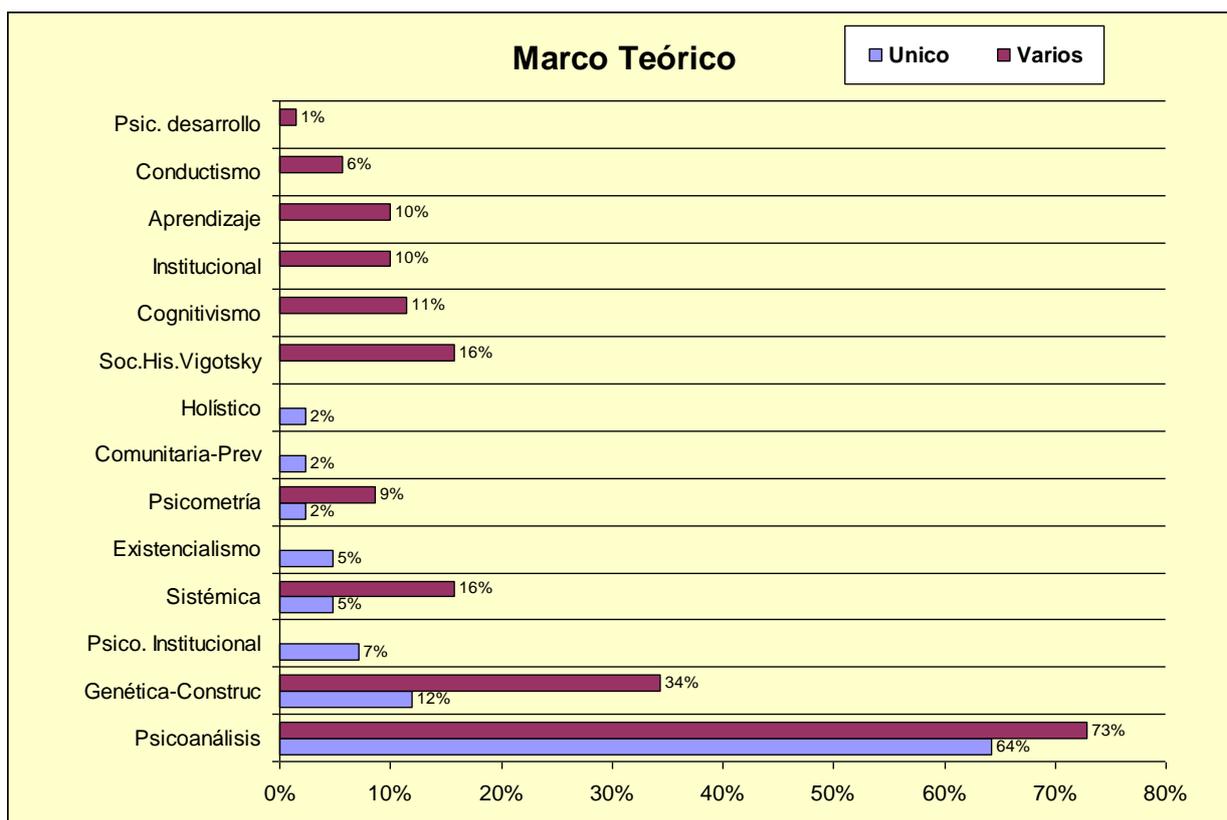
Los Marcos Teóricos que orientan las Intervenciones de los psicólogos escolares y su relación con los recorridos formativos en su Carrera de Grado. (Tablas VIII y IX).

Tabla VIII	Universidad			
	UBA		Privadas	
Marco teórico unico	22	28%	14	41%
Marcos teóricos Diversos	45	58%	15	44%
No hay datos	11	14%	5	15%
Total respuestas	78		34	

En primer lugar, se contrastaron las menciones de *Marco Teórico Único* (como sustento, referente u orientador de las intervenciones en la escuela) con las que realizan los psicólogos que mencionan *Marcos Teóricos Diversos* para el análisis de los problemas y/o el diseño de las intervenciones.

Entre los psicólogos que recibieron formación de grado en la Universidad de Buenos Aires, es fuertemente mayoritaria la mención de *Marcos Teóricos Diversos* (58%) en relación a los que mencionan *Marco Teórico Único* (28 %), mientras que entre los psicólogos escolares de la muestra que recibieron formación de grado en Universidades de Gestión Privada, las menciones a *Marco Teórico Único* y a *Marcos Teóricos Diversos* no presentan diferencias significativas (41 % y 44 % respectivamente).

Por otra parte, se ha analizado cuál es o cuáles son los Marco/s Teórico/s mencionados como fuente u orientación de los análisis de problemas y diseño de intervenciones, según si se trata de *Marco Teórico Único* o *Marcos teóricos Diversos*:



Psicoanálisis es el marco teórico que representa la mayor proporción de menciones de psicólogos que trabajan en escuelas en cualquiera de las dos opciones (64% en *Marco Teórico Único* y 73 % en *Marcos Teóricos Diversos*).

Cuando los psicólogos escolares mencionan otros marcos teóricos, que no son el psicoanálisis, las diferencias resultan más significativas. Por ejemplo, el marco *Genético Constructivista* es mencionado en un 12 % cuando es único mientras que es mencionado en un 34 % de la muestra cuando se trata de una conjunción de *Marcos Teóricos Diversos*.

El marco *Sistémico* es mencionado en un 5% cuando es único y un 16 % cuando son diversos. El marco *Psicometría*, obtiene un 2% cuando es único y un 9% cuando son diversos.

Por otra parte, hay un conjunto de Marcos Teóricos que sólo son mencionados cuando se trata de un marco único” y en una proporción minoritaria: *Psicología Institucional*, 7 % de menciones; *Existencialismo*, 5%; *Comunitario-Preventivo*, 2%; y *Holístico*, 2%.

Por último, existe un conjunto de Marcos Teóricos que sólo son mencionados cuando se trata de “diversos marcos”: *Socio-histórico-cultural* (Vigotsky), con 16 %, *Cognitivismo*, con 11 %, *Análisis institucional*, con 10 %, *Conductismo*, con 6 % y *Psicología del Desarrollo*, con 1 %.

Recorridos formativos de Posgrado y Marcos teóricos que orientan las Intervenciones - según respuestas de los psicólogos escolares – (Tablas X y XI).

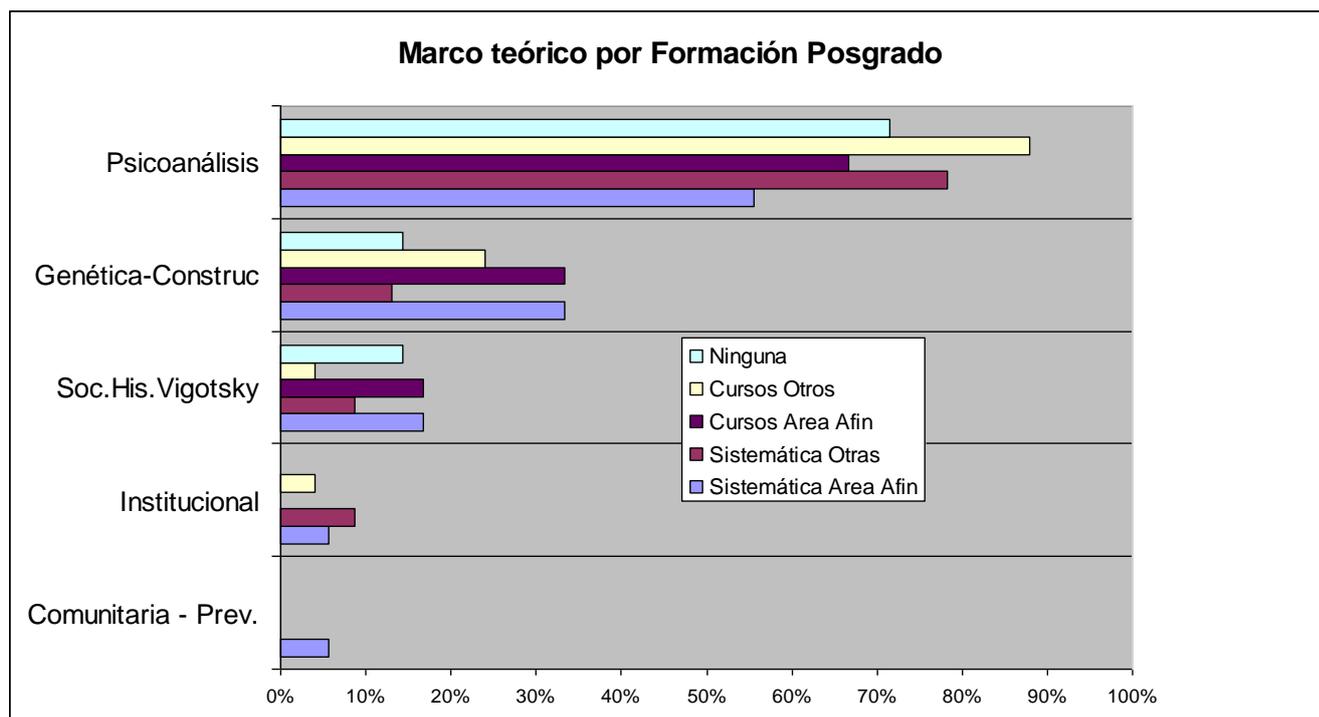
Tabla X	Formacion de Posgrado			
	Sistemática		Por Cursos	
Sujetos	38		46	
Área				
Area afín	18	47%	18	39%
Otras áreas	23	61%	25	54%
Capac.Docente	6	16%	14	30%
Total respuestas	47		57	

En el análisis de los recorridos formativos de Posgrado, se presenta una mayor frecuencia en la “formación de posgrado a través de cursos” individuales que en la “formación de posgrado sistemática”. Pero en las dos condiciones, se presentan diferencias significativas entre la formación en “otras áreas” y la formación en “área afín” a lo psicoeducativo. Para la condición “sistemática”, la diferencia es entre 47 % en “área afín” y 61 % en “otras áreas”, y para la condición “cursos”, la diferencia es entre 39 % en “área afín” y 54 % en “otras áreas”.

“Otras áreas” concentra una frecuencia de respuestas marcadamente superior a “área afín”. Se delimitó “área afín” en un sentido relativamente amplio, vinculado a lo educativo, a lo comunitario-preventivo, o/y a la psicología del desarrollo, ya que “formación de posgrado específica”, lo que se encuadraría como “específica del área psicoeducativa”, no se presentaba en ninguno de los actores - psicólogos escolares de la muestra. En cuanto a las “otras áreas”, indudablemente predominaban, tanto en la condición “sistemática” como “por cursos”, la formación clínica en sus diversas especialidades – predominantemente con adultos -, con una orientación psicoanalítica.

La capacitación docente no tiene carácter de formación de posgrado, en relación a la titulación universitaria del psicólogo, ya que se trata de psicólogos escolares que han adquirido capacitación y experiencia como docentes anteriormente a su carrera universitaria de grado; una formación de posgrado terciario en relación a su titulación docente, y marcadamente más frecuente “por cursos” que “sistemática”: 30 % frente a 16 %.

Tabla XI



Para el análisis comparativo entre las menciones a diferentes Marcos Teóricos de los psicólogos escolares según el tipo de Formación de Posgrado recibida, hemos considerado los cinco más vinculados por la literatura específicamente psicoeducativa a categorías que posibilitan el análisis y la intervención en el campo: Psicoanálisis, Psicología Genético-constructivista, Psicología Socio-histórica, Psicología Institucional y Psicología Comunitaria Preventiva – aunque también recibieron menciones marcos tales como *Teorías Sistémicas, Sociedades y Grupos, Aprendizaje, Psicometría, Cognitivismo y Conductismo*.

El *Psicoanálisis* es el Marco Teórico predominante en cualquiera de las cinco condiciones – *ninguna formación de posgrado, por cursos en otras Áreas, por cursos en Área afín, sistemática en otras áreas y sistemática afín* -, pero es significativamente mayor el porcentaje de menciones de este Marco Teórico en los psicólogos con formación en *otras áreas, sistemática* – 78 % - y por cursos – 88 % -, y sin *ninguna formación de posgrado* – 71 % -, que la proporción de menciones, por ejemplo, en los que tienen *formación de posgrado sistemática en Área afín* - 56% - .

En el marco *Psico-Genético-Constructivista (Piaget)*, las proporciones se invierten: las menciones son significativamente más frecuentes en los psicólogos con *formación sistemática en área afín o por cursos en área afín* – 33 % -, que en los psicólogos con formación en *otras áreas, sistemática o por cursos, o sin ninguna formación de posgrado* – 13 %, 24% y 14 % respectivamente -.

En cuanto al marco *Socio-Histórico (Vigotsky)*, las proporciones, aunque menores, tienen la misma tendencia que el marco anterior: más frecuentes en los psicólogos con *formación sistemática o por cursos en área afín* - 17 % - que en los que tienen formación en *otras áreas, sistemática o por cursos* - 9 % y 4 % respectivamente -.

En el marco *Institucional*, no hay diferencias significativas entre psicólogos con formación de posgrado en área afín o en otras, sistemática o por cursos, y en ningún caso, las menciones exceden un 10% de la muestra; y en el marco *Comunitario-preventivo*, sólo hay menciones – 6 % - en los que tienen formación de posgrado *sistemática en área afín*.

En el año 1999-2000, la *derivación* de alumnos a circuitos asistenciales externos al ámbito escolar es la función mencionada por mayor porcentaje de psicólogos. Entre posibles explicaciones a la alta recurrencia de *derivación*, se señalan dos líneas fundamentales. Por un lado, el prototipo de conceptualizaciones que sobre fracaso escolar prima entre agentes psicoeducativos, docentes, directivos y supervisores, referidas a patologías y a criterios de normalidad-anormalidad, con la consecuente clasificación y rotulación de los sujetos. Por otro lado, la fuerza que adquieren las representaciones que el psicólogo tiene acerca de su quehacer profesional, que sugieren espacios de intervención más relevantes desde el campo clínico que se encuentran más allá de la escuela.

Las intervenciones relevadas a través de las respuestas de los psicólogos escolares son predominantemente individuales, directas, remediales o reactivas, y centradas más en la salud que en lo educativo (Erausquin y otros, 2000). En tal sentido, promover la expansión de oportunidades para que el psicólogo advierta lo que puede ser problematizado y desde esa comprensión revertir las demandas y generar espacio para nuevas perspectivas sobre el problema puede ser parte de las condiciones a construir con el psicólogo escolar.

De esta manera, operar con el docente que “señala” a un niño para que se lo evalúe, se lo trate y se lo reintegre “normalizado”, puede ayudar a ampliar la mirada de ambos - psicólogo y docentes- acerca del problema, abriéndola a otros modos de afrontarlo y resolverlo, sin necesidad de extrapolar acríticamente el modelo dínico construyendo una versión “devaluada” del modelo que desemboque en el abandono o la desvalorización del campo.

No ocurre lo mismo con la función de “orientación”, en la que puede haber cierta fortaleza de la sensibilidad a la “escucha” de lo singular y personalizado en el psicólogo que trabaja en escuelas. Con relación a la alta concentración de entrevistados que aluden a *evaluación de alumnos* como función prioritaria. ¿Puede explicarse esto por la aplicación del modelo patológico- individual para la entender lo que sucede dentro del aula y en la escuela, o bien del modelo psicométrico, más vinculado a las diferencias individuales naturalizadas? Se funda esta pregunta en la inexistencia de menciones, en las respuestas de los psicólogos escolares, a procedimientos de “evaluación en contexto”, “evaluación de grupos de aprendizaje”, o “evaluación del proceso educativo”, que constituyen genuinas necesidades en el campo del análisis de “lo escolar”

El potenciar diferentes direcciones y ritmos de desarrollo, podría contribuir a producir y construir individual y colectivamente mejores aprendizajes. Si el psicólogo puede elegir y decidir cursos de acción prioritarios, diseñar, planificar y evaluar programas de acción, participar en investigaciones

educativas en contexto, ampliando así su base de conocimientos y la de los otros, puede participar en la construcción de categorías nuevas, ante el derrumbe de ciertas categorías de la modernidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (1997) "Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en Psicología Educativa", en *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires*. 1997. Buenos Aires.
- Baquero, R. (2001, en prensa) "La educabilidad bajo sospecha", *Cuadernos de Pedagogía* Nº 9 Rosario.
- Bardin, L. (1986) *El análisis de contenido*. Madrid. Ediciones Akal. 1986.
- Bisquerra Alzina, R. (comp.) (1998) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona. Editorial Praxis. 1998..
- Coll, C. (1988) "La intervención Psicopedagógica", cap. 7 de *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcanova, Barcelona. 1988.
- Edwards, Assael, López (1990). "El concepto de Rol". Informe final de investigación sobre la mediación de la escuela municipalizada en la configuración del rol docente. PPIE. Santiago de Chile.
- Elichiry, N. (2000) "Evaluación y necesidades de aprendizaje de los docentes". En Elichiry N. (comp.) *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*. Buenos Aires. Manantial. 2000.
- Erausquin C., Cameán S., Bur R., Btsh E., Alonso A., Greco B., Cabrera M. (2000) "Psicólogos en instituciones educativas: representaciones del rol y modalidades de intervención". Anuario VIII. Anuario de Investigaciones.Facultad de Psicología UBA.
- Jacinto, C. y Caillods F.(2000) *Los programas de mejoramiento de la equidad educativa en América Latina. Tensiones, lecciones e interrogantes* IIFE_UNESCO. Octubre 2000. Versión preliminar.
- Jodelet, D. (1986) "La representación social: fenómenos, conceptos y teorías" en Moscovici, S. (comp.) *Psicología Social. Tomo II*. España. Paidós.
- Kaplan, C. (2000) La subjetividad del maestro y la construcción social de trayectorias educativas. Una compleja y contradictoria articulación e interpretación en una investigación en curso. En N. Elichiry (comp.) *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo* (pp. 87-100) Buenos Aires: Manantial.
- Moscovici S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huenul. Buenos Aires.
- Murray, Michael (2001) "Narrative psychology and social representation theory". Conferencia dictada en XXVIII Congreso Interamericano de Psicología. Santiago de Chile. Agosto 2001.
- Pozo M. J.I. y Monereo C. (1999) "El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención". En Pozo M. y Monereo C. (comp.) *El aprendizaje estratégico*. Buenos Aires. Santillana. 1999.
- Scaglia H., Lodieu, M.T et al. (2000) "Representación profesional del psicólogo en ingresantes a la Carrera de Psicología". *Anuario VIII de Instituto de Investigaciones Facultad de Psicología UBA*. Julio 2001.
- Slapak, S. et al. (1999) «Innovación curricular en el ámbito universitario: dimensiones problemáticas y gestión de conflictos». *Revista del Instituto de Investigaciones de Psicología, Año 4, Nº 1. Facultad Psicología UBA*

- Sautu, R. y Slapak S. (2000) Pobreza, familia y rendimiento escolar. En *VIII Anuario de Investigaciones. Año 2000*. Facultad de Psicología UBA.
- Schlemenson, S. (comp.) (1999) *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas*. Buenos Aires. Paidós. 1999.
- Spink, M.J.P. (1993) "El concepto de representación social en el abordaje psicosocial" en *Ca. Saude Publ. Rio de Janeiro 9 (3): 300-308, jul/set*.
- Urresti, M. (2000) "Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela", en Tenti Fanfani (comp.) *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y vibraciones*. Buenos Aires. UNICEF/LOSADA
- Wetterell M. y Potter J. (1996) "El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos", en *Psicologías, discursos y poder*. Madrid. Visor. 1996
- Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires. AIQUE.1999.